

2/95

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 94/25. Jahrgang ISSN 0170 - 6128

2/1995

1

20

L	۸ ا	ra		•	a	$\sim$	h	$\sim$	٧.
1	ıv	ıa	u	0	u	◡	υ	$\boldsymbol{\sigma}$	Ι.

Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches

Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion:

Gerhard Brockmann und Hans Heller

Zuschriften an:

Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN

Im Brühl 30, 61476 Kronberg/Ts.

Telefon 06173/9265-0 · Telefax 06173/9265-190

#### Inhalt:

Isolde Donath: Eine Vermittlungsaufgabe! - Nur für die Religionspädagogik? - Mit spirituellem Spürsinn und Formbewußtsein auf der Suche nach religiösen Erfahrungsmomenten im Lern- und Lebensraum der Grundschule - Vorschläge zum

Isolde Donath: Kinderliteratur und Religionsunterricht

Begegnung mit religiös bedeutsamen Motiven und Ausdrucks-

Matthias Welch: Kunst im Religionsunterricht der Grundschule -

Sabine Decher: Ein Jahr Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt --

gemeinsam auf Spurensuche oder: Wie selbstverständlich ist die

Chance des konfessionellen RU an der staatlichen Schule? . . . . . . 27

#### Anschriften der

Autoren/ Autorinnen dieses Heftes: Isolde Donath, Rotkäppchenweg 3, 65199 Wiesbaden

Sabine Decher, Ritschelstraße 7, 67549 Worms

Matthias Welch, Linzer Straße 7, 55246 Main-Kostheim

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich in der Spener Verlagsbuchhandlung GmbH, Postfach 100747, 60007 Frankfurt am Main

Einzelheft:

DM 3,- (zuzüglich Versandkosten)

Abonnement: DM 9,- (zuzüglich Versandkosten)

Materialien:

DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 63225 Langen

Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist: und was Gott bei dir sucht: nichts anderes als Recht üben, Freundlichkeit lieben und aufmerksam mitgehen mit deinem Gott.

Micha 6.8 1)

# Eine Vermittlungsaufgabe! – Nur für die Religionspädagogik?

Mit spirituellem Spürsinn und Formbewußtsein auf der Suche nach religiösen Erfahrungsmomenten im Lern- und Lebensraum der Grundschule

- Vorschläge zum Umgang mit dem neuen Hessischen Rahmenplan -

#### Isolde Donath

#### SINNSUCHE UND RELIGIÖSE ORIENTIERUNG

Themen und Ereignisse, die im Zusammenhang mit der menschlichen Sinnsuche stehen, sind in Politik und Gesellschaft zu einem brisanten Erörterungsfeld geworden. In die Diskussion um Orientierungsverlust und Wertewandel mischt sich der Deutsche Evangelische Kirchentag mit seinem markanten Motto für 1995 ein: Es ist dir gesagt Mensch, was gut ist! In einer Zeit wachsender Entfernung vieler Menschen unseres Kulturkreises zur christlichen Kirche soll es zeigen, daß eine gelungene Gottesbindung ein tragfähiges Fundament für die ethische Orientierung sein kann. Das Motto ist kühn gewählt, wissen wir doch aus Untersuchungen über religiöse Entwicklung und aus biographischen Zeugnissen, daß die Aneignung eines persönlichen Gottesbildes und die Verankerung von Glaubensvorstellungen in einer Gemeinschaft äußerst differenzierte und keineswegs gradlinig verlaufende Prozesse sind, die nicht nur instabil schwanken, sondern auch abbrechen können.<sup>2)</sup> Der Rückgriff auf überkommene Bilder und Sprachmuster vermag in diesem Feld voller Verwerfungen nur sehr bedingt eine Stütze zu bieten. Offenkundig ist die gewohnte Art des Redens über Gott in der Kirche eher geeignet, Befremden auszulösen als Zugang zu gewähren. Dabei ist Wegweisung durchaus gefragt, nur: Wie erreicht sie Ihr Ziel? Was macht die Wertediskussion in und außerhalb der Kirche so kontrovers und zugleich so dringlich? <sup>3)</sup>

Eine zentrale Ursache ist die fortschreitende Individualisierungstendenz in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens. Persönliche Entscheidungsfreiheit und Entfaltungsmöglichkeit sind hoch geschätzt. Dennoch bleibt jeder auf gelingende Gemeinschaft angewiesen und das nicht nur in einem funktionalen Sinn, sondern weil nur sie Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen vermag.

Die Ambivalenz zwischen ungehinderter Selbstbestimmung und dem Wunsch nach Geborgenheit und Rückhalt führt immer wieder zu schmerzlichen Grenzerfahrungen.

Ähnlich trügerisch verhält es sich mit der modernen, salopp-aufgeklärten .All we are, is dust in the wind'-Mentalität, die vielerorts anzutreffen ist. Sinnvoll leben heißt hier zunächst, möglichst bald möglichst viel genießen zu können. Selbstfindungs- und Selbstbedienungsschübe liegen dicht beieinander. Hinter beidem lauert nicht selten das Erlebnis einer undefinierbaren Leere, aus der die Angst wächst, tatsächlich nichts weiter zu sein und zu wirken, als das, was unmittelbar mit Händen zu greifen ist. Auf der Suche nach In-Halt ist der Einzelne wiederum auf sich selbst zurückgeworfen. Allgemein anerkannte für die Orientierung verfügbare Werte und Normen geraten in einer Kultur zur Mangelware, die unbedingt auf Selbstverantwortung und Kreativität für das eigene Lebensprogramm setzt. Der allgegenwärtige freie Markt der Möglichkeiten wird mehr und mehr zur Überforderung für den Einzelnen und zur Problematik für die Gemeinschaft, weil die Idealisierung von Pluralismus und Liberalität zu Identitäts- und Verbindlichkeitskrisen führt.4)

Substanzarme Weltanschauungsgruppen, Sekten, Lebenshelfer jeglicher Art wie Wahrsager und Wunderheiler erfahren bemerkenswerten Zulauf. Die öffentliche Kritik an ihrem Wirken, das nicht Wahrheit und Heilung, sondern Abhängigkeit und Verfall erzeugt, wächst. Nicht selten hören wir von unglücklichen, ja sogar dramatischen und fatalen Ereignissen im Gefolge sogenannten religiösen Wahns.

Warum ist es allem Anschein nach so leicht, die Aufnahmebereitschaft des sinnsuchenden Individuums destruktiv zu wenden? Eine konstruktive Gegenbewegung kann sicher nicht in der Wiederbelebung des Autoritätsprinzips liegen. Vielmehr gilt es, das elementare Bedürfnis nach Lebenszuversicht und Wahrheitsfindung mit der gebührenden Ernsthaftigkeit als Entwicklungsaufgabe zu behandeln.

In die Zerreißprobe zwischen Selbstopfer und Selbstüberhebung hinein sendet das Prophetenwort, zweieinhalbtausend Jahre alt und doch aktuell, auf bündige Weise ein Signal der Hoffnung:

Praktizierte Rechtlichkeit – gegen das Chaos. Persönliche Freundlichkeit – gegen das Leid. Aktive Aufmerksamkeit für meinen Weg mit einem zugewandten Gott – gegen die Leere! Dabei sind Besinnung und Transzendenz im dritten Schritt nicht vom übrigen Leben abgetrennt, als etwas spezifisch Religiöses. "Vielmehr hilft hier eines dem anderen zur Gänze des von Gott bereiteten und gesuchten guten Lebens." 5)

Darin liegen Impulse für die Zuständigkeit von Seelsorge und Religionspädagogik im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe.

## ORIENTIERUNGSVERLUST UND SCHULISCHE ERZIEHUNG

Die Merkmale der hier nur angedeuteten Problemlage beeinflussen nachhaltig die faktische Entwicklung in allen Institutionen öffentlich verantworteter Bildung, die funktionstüchtiges Gemeinauf schaftsgefüge angewiesen sind, gerade dann, wenn sie mit individueller Passung Lebensqualität und Lebenstüchtigkeit fördern wollen. Es wird in der Schule immer schwieriger, Regeln und Formen des Miteinanders zu schaffen, die ohne weiteres Akzeptanz finden. Ein jeder fühlt sich allzuleicht eingeschränkt und verletzt. Der Bestand an selbstverständlichen Voraussetzungen im sozialethischen Feld schwindet; vieles muß zeit- und energieaufwendig erarbeitet und ausgehandelt werden. Konkurrenzverhalten und Geringschätzung gegenüber Menschen und Sachen bei gleichzeitig hohem Bedarf an Anerkennung und freundschaftlicher Bindung bestimmen das ambivalente pädagogische Klima.6)

In der bildungspolitischen Diskussion dominieren infolgedessen mahnende Stimmen, die eine Ausdehnung der erzieherischen Funktion von Schule fordern, welche sich zu sehr auf die Wissensvermittlung konzentriert habe. Über einen längeren Zeitraum bestehen diesbezügliche Umsetzungsbemühungen nun schon in einer Erweiterung des Katalogs an sozialpädagogischen Zielvorgaben und Sonder-

aufgaben für den Unterricht, die schlicht auf den ebenfalls anschwellenden Stoffkanon draufgesattelt werden. Der Packesel "Unterricht" (oder heißt er "Lehrkraft"?) geht allmählich in die Knie. Einige Exemplare sind schon ausgerissen. andere haben die Lasten selbständig neu verteilt. Dieses Überfrachtungs- und Selbsthilfesyndrom trifft in hohem Maße auch für den Religionsunterricht zu, der etwas zeitverzögert – den gleichen Erosionserscheinungen unterliegt wie die Kirchen, die ihn verantworten. Einerseits wird der Religionslehre im Zusammenhang mit der Sinn- und Wertevermittlung eine besondere Bringepflicht unterstellt, andererseits mehren sich die Anzeichen dafür, daß der konfessionellen Unterweisung traditioneller Prägung kaum noch eine wirksame Beitragsleistung zugetraut wird.7)

Eine bedingungsgerechte, von den Kirchen mitgetragene Neuorientierung dieses Lernbereichs im Rahmen eine schulpädagogischen Konzeptes erscheint überfällig, will man ihn vor der Randständigkeit bewahren.<sup>8)</sup> In der Didaktik zeichnen sich durchaus konstruktive Entwicklungslinien ab. Von den Amtskirchen leider noch ungenügend wahrgenommen, finden sie nunmehr verstärkt Beachtung in der Fortbildung und bei der Lehrplanerneuerung.

In mehreren Bundesländern wird der Versuch unternommen, mit aktualisierten und konzentrierten Lehrplänen und einer veränderten Unterrichtsorganisation eine angemessene Antwort auf die problembeladene Gesamtlage zu bieten. So auch das HKM, dessen "Rahmenplan für die Grundschule" die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in dieser Schulstufe bald verbindlich anleiten wird. Der Plan gliedert sich in drei Teile, in denen pädagogische und didaktische Grundlagen (A) mit lernbereichs-spezifischen Inhalten (B) und übergreifenden Aufgabengebieten (C) zu einer Gesamtkonzeption werden.

Finden wir hier eine Hilfe für unseren von Herausforderungen und bruchstückhaften Reformansätzen heimgesuchten Schulalltag oder begegnet uns ein weiterer, als unverhältnismäßig empfundener Anspruch?

Zu den Fundamenten des Plans zählt die bewußte Wahrnehmung und Beschreibung der gewandelten Bedingungen, unter denen unsere Kinder aufwachsen. Er greift damit so manchen Stoßseufzer der in ihren redlichen Bildungs- und Erziehungsbemühungen angefochtenen Lehrkraft auf und vermag gleichwohl einen positiven Ausblick zu entwerfen:

"Die Grundschule hilft Mädchen und Jungen, sich auf ihre Weise mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und ihre Kräfte und Fähigkeiten in gelebter Gegenwart auszubilden; zum anderen hat sie den Kindern die geistigen, moralischen und praktischen Grundlagen für die künftigen Aufgaben in der Gesellschaft zu vermitteln. (...) Insgesamt gilt es, auch unter sich verändernden Lebensbedingungen Selbst- und Umweltvertrauen der Kinder zu erhalten, ihres Lebens- und Lernfreude, ihre Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft zu unterstützen, ihren Willen zu staatsbürgerlicher Verantwortung zu stärken sowie sie zu befähigen, sich selbst lohnende Lebensziele zu setzen, sie zu verantworten und zu verwirklichen." 9)

In bezug auf die Sinn- und Werterfahrung und die religiöse Erfahrung wird die Zielperspektive nachvollziehbar konkretisiert: "Kinder suchen nach Sinn; sie wollen erleben, daß sie "etwas wert" sind und ihr Tun sinnvoll ist. (...) Fragen ergeben sich vor allem aus ersten existentiellen Erfahrungen wie etwa der Liebe, des Vertrauens, der Freundschaft, aber auch der Angst, der Isolation, des Scheiterns. Solche Fragen zielen in zweifache Richtung. Sie richten sich zunächst auf das Verständnis seiner selbst: Wer bin ich, wo komme ich her, wo gehe ich hin, was bin ich in dieser Welt? Was kann ich wissen, was soll ich tun, was darf ich hoffen? Welches ist der Sinn meiner Anstrengungen, Erfolge, Enttäuschungen, wo sind die Grenzen meiner Möglichkeiten? Sodann richten sie sich auf das Verhältnis zu anderen: Was erwarte ich von anderen, wo sind die Grenzen meiner Ansprüche, welches sind meine Verpflichtungen und meine Verantwortung einzelnen anderen und der Gesamtheit gegenüber, wie werde ich von anderen angenommen, wie wird mein Handeln anerkannt?

Kinder können mit solchen und ähnlichen Fragen nicht allein gelassen werden. Deshalb hat die Schule die Aufgabe

- die emotionale, motivationale und soziale Entwicklung der Kinder zu begleiten
- Fragen der Motivbildung, der Sinngebung und Sinnerhellung aufzugreifen
- Hilfen zu leisten bei der Orientierungssuche des Kindes in einer bestaunenswerten, komplexen, aber auch bedrohten und bedrohlichen Welt
- den Horizont f\u00fcr selbstbestimmte Entscheidungen zu kl\u00e4ren und zu erweitern
- Handlungsspielräume für zukünftiges Verhalten anzubahnen." 10)

Die ausführlich und überzeugend entwikkelten Leitlinien des Rahmenplans für die Sinn- und Werterziehung werden durch Hinweise zu Umsetzung ergänzt. Wegweisend sind drei aufeinander bezogene Grundprinzipien des Lehrens und Lernens, die für alle Teile des Rahmenplans, auch die fachlichen, konstitutiv sind:

- "Die komplexe Bildungs- und Erziehungsaufgabe kann nur in gemeinsamer Verantwortung aller Lehrkräfte einer Schule gelöst werden." Ein den jeweiligen Bedingungen gerechtes schuleigenes pädagogisches Konzept wird ausdrücklich angeregt.<sup>11)</sup>
- Die kooperative Wahrnehmung der Aufgabe setzt einen Unterricht voraus. der die Inhalte der Fächer miteinander verbindet und auf die Lebensmöglichkeiten der Kinder bezieht. Unterricht soll und muß auf jeder Stufe des Lernens sachgerecht sein. Dabei ist jedoch nicht primär der Aufbau einer Fachsystematik in den Blick zu nehmen, sondern der Fragehorizont des Kindes und sein Vermögen, Erlerntes in seine gegenwärtige Erfahrungswelt erhellend und nutzbringend hineinzunehmen. Aus dem so erkannten Wert des Lernens erwächst eher Eigeninitiative und eine Würdigung der Lernumgebung, als aus einem einsichtslosen, auf zukünftige Verwendbarkeit gerichteten Stoffspeicher.
- Trotz des deutlichen Akzents für eine gegenwartsrelevantes Lernangebot erschöpft sich die didaktische Konzeption

des Rahmenplans nicht in einer oberflächlich-pragmatischen Handlungsorientierung. Die Auswahl von Inhalten und Methoden wird vielmehr durch einen sehr differenzierten Erfahrungsbegriff angeleitet. Das situative und sinnenhafte Erfassen wird erst durch reflexive und objektivierende Prozesse zum Begreifen und damit zum Lernfortschritt. "Von besonderer Bedeutung für die Arbeit in der Schule sind Erfahrungen, die aus gedeuteten Erlebnissen erwachsen, indem ein eher emotional gestimmtes Erleben denkend und handelnd verarbeitet und als Haltung verinnerlicht wird. Solche Erfahrung bestimmt das Verhalten und trägt so zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit bei. In diesem Sinne ist Erfahrung sich gegenseitig bedingende Sozial-Selbsterfahrung, die letzlich in Lebenserfahrung und idealerweise schließlich in Lebensweisheit gipfelt." 12) "Der Schwerpunkt der ethischen Erziehung liegt auf dem Prozeß der Urteilsbildung und Sinnfindung." In Verbindung mit der personalen Komponente, dem Engagement und Vorbild der Lehrkräfte kommt dabei historisch-kulturell überlieferten Deutungsmustern eine wesentliche Brükkenfunktion zu. "In der Sinn- und Werterfahrung, aber auch in der Erfahrung mit Sprache und Ästhetik, in der Raumund Zeiterfahrung können sich dem Kind die Dimensionen des Staunens eröffnen, so daß es auch fähig wird, die Symbolsprache des Mythischen und Religiösen zu verstehen, die ihm auf seine Fragen antworten will: "13)

In den Grundlagen des Rahmenplans erscheint in sehr prägnanten Umrissen eine Antwort auf die Frage, wie sich zusammen mit anderen Lernbereichen auch Religionsunterricht in einer Grundschule als Erfahrungs- und Lebensraum einbringen, welchen Beitrag er leisten kann und soll. Dies ist in jedem Fall mehr als ein unverbindliches Orientierungsangebot. "Religionen wollen nicht nur die Welt und das Leben interpretieren und deuten, sondern dem nach Sinn suchenden Menschen eine Antwort geben, die ihm das Leben in einer ambivalenten Welt als wertvoll und die Übernahme von Verantwortung für diese Welt als Gebot erkennen läßt." 14)

#### RELIGIONSUNTERRICHT ALS SINNSTIFTENDE LEBENSBEGLEITUNG

Die Teilpläne für Evangelische und Katholische Religion wahren die kirchliche Verantwortung für die Inhalte des Unterrichts; beide verweisen auf den gemeinsamen Bestand an zentralen Themen, deren Mitte die Frage nach Gott auf der Grundlage der biblischen Tradition ist. Davon ausgehend stellen sie sich in den Gesamtzusammenhang des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. Die dort tätigen Religionslehrkräfte sollten nicht zögern, diese Hinweise für eine kooperative Lehrplanentwicklung und Unterrichtsgestaltung aufzugreifen und so das ihnen zugedachte pädagogische Feld zu bestellen.

Die Intentionen des Rahmenplans treffen sich hier mit entsprechenden Zielen in der gegenwärtigen Fachdidaktik. So entwikkelte Hubertus Halbfas sein Religionslehrwerk unter konsequenter Einbindung von fachübergreifend gültigen Prinzipien der Grundschulpädagogik, deren Grundlage das erfahrungsbezogene Lernen ist. Wesentlich ist ihm, daß die christliche Botschaft ihren Gehalt und ihren Anspruch im täglichen Miteinander, auch in Konflikt- und Grenzsituationen beglaubigt. Wenn der Religionsunterricht die Lerngruppe und Schulgemeinde nicht als Lebensraum begreift und in ihm wirkt, so wird er seine Aufgabe, die lebensbegleitende Sinnstiftung, verfehlen. 15)

Ebenso argumentiert Herbert A. Zwergel: "In einer sich ändernden Welt der Kinder ist der Religionsunterricht den Lernaufgaben der Grundschule verpflichtet. Haltende Umwelten, zu denen verläßliche Personen, aber auch mit dem Handeln von Personen übereinstimmende Wertkonzepte gehören, sind für Modell-Lernen, Brücke zur Übernahme von Orientierungsmöglichkeiten, unverzichtbar. Dazu braucht es Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die Kinder als Wegbegleiter einbringen. (...) Angesichts der Bedeutung des sozialen Lernens für die Identitätsbildung bedarf es statt einer Isolierung der Fächer einer Öffnung in Richtung des Lernens miteinander. (...) Für den RU bedeutet dies, daß er die organisatorische Isolierung der konfesionellen Lerngruppen überwinden muß, will er die bereichenden Elemente aus den Religionsgemeinschaften als Erzähl- und Handlungsgemeinschaft mit dem vielfältigen Lernen in der Grundschule vernetzen." 16)

Die Einbindung in das Schulleben hebt den integrativen Charakter der religiösethischen Dimension des Lernens und Lehrens besonders hervor. Sie zeigt andererseits das in gewisser Weise auch entlastende aufeinander Angewiesensein der Mitglieder einer Schulgemeinde. "Nicht allein erzieherisches Geschick der Lehrerinnen und Lehrer läßt die Schule zum Erfahrungsraum für Sinn- und Wertfragen werden, sondern erst das Schulleben insgesamt: die Art und Weise, in der Eltern, Lehrkräfte und Kinder miteinander umgehen, wie sie ihre Umwelt und Ihre Beziehungen gestalten." 17) Sinn- und Werterfahrungen finden ihre Erfüllung nicht in technisch-instrumenteller Rationalität, sondern in der praktizierten Lebensordnung insgesamt.

Ein erster wesentlicher Schritt in die alltägliche und feiertägliche Praxis ist demnach die absichtsvolle Bezugnahme des Religionsunterrichts auf Lebenssituationen in Klasse und Schule. Der Religionsunterricht kann und soll mit seinen ureigensten Anliegen einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung und Stabilisierung von Schulkultur leisten. Diese Einflußnahme gelingt umsomehr, als er sich in die umgebenden Erfahrungsräume öffnet und sie unter ausgewählten Aspekten in seine Zuständigkeit hineinnimmt. Auf eine Anknüpfung an die Auffassungswege und das Suchverhalten der Kinder ist intensiv Bedacht zu nehmen, weil sonst das Unterrichtsangebot randständig bleibt. Vertrauens- und Gewissensbildung vollziehen sich nicht in oder durch Lektionen.

Für die kirchlichen Mitarbeiter ist es besonders wichtig, den in der Schule erteilten Religionsunterricht zuallererst als einen uneigennützigen Dienst am Kind und für seine Lernumgebung zu erfassen und nicht als Bestandssicherung für die Kirchengemeinde. Wenn eine so motivierte Beziehungsaufnahme glückt, werden die Kinder bald ein Gespür für die Zuträglichkeit spezifisch gemeindepädagogischer Angebote entwickeln.

Es ist nach Lage der gewandelten Ausgangsbedingungen für den RU unrealis-

tisch, eine unverkürzte Vermittlung konfessioneller Glaubensvorstellungen anzustreben. Vielmehr gilt es, sich darauf zu besinnen, daß Kinder, auch wenn sie konfessionell "unbeschriebene Blätter" sind, durchaus beim Aufbau ihres Weltbildes einen religiösen Fragehorizont entwikkeln, bei dem die Annäherung an eine persönliche Gottesimagination eine besondere Rolle spielt. 18) Zwar schwindet die Neigung, sich wie selbstverständlich in vorgegebene Erklärungsmuster einzufügen, Unerklärbares hinzunehmen, Erlebtes reifen zu lassen. Aber der Bedarf an Deutungsansätzen für das Dasein und Sosein in der Welt in ihrer sichtbaren und unsichtbaren Bewegtheit bleibt unvermindert vorhanden. Werden keine dem jeweiligen Erkenntnisstand adäquaten Antworten angeboten, so kommt es zu religiöser Fehlorientierung, zu Verhärtung oder Leere. Dem zu begegnen, das richtige Maß zwischen individueller Befreiung und Bindung zu fördern, ist wohl die schwierigste Aufgabe eines christlich verantworteten Religionsunterrichts, auch deshalb, weil der Prozeß nur bedingt planbar ist. Hier ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, daß jeglicher Lernzuwachs von der Wechselwirkung zwischen Gegenstand und Verarbeitung lebt. Kindliche Deutungsformen müssen einerseits respektiert, andererseits stimuliert werden, damit sich eine ebenso wache wie vertrauensvolle Suche nach dem persönlichen Weg mit Gott ereignet. Daraus ergibt sich ein zweiter Schritt bei der Auswahl und Anordnung der Inhalte des Religionsunterrichts: Themenangebot und Verfahrensweisen sollen

- sowohl Vertrautes bestätigen, als auch durch Neuigkeitsgehalt herausfordern,
- emotionale Annahme ermöglichen, aber auch zu kognitiver Distanz anregen,
- sowohl Zugehörigkeits- als auch Differenzerfahrungen bereitstellen.<sup>19)</sup>

Von der Lehrkraft verlangt dies Aufmerksamkeit in bezug auf fruchtbare Phasen im Denken und Forschen der Kinder, aber ebenso ein reichhaltiges Repertoire an Äußerungsformen tradierter und lebendiger Glaubenspraxis. Die Substanz des unsere Kultur prägenden christlichen Gedankenguts liegt sicherlich in der Bibel. Sie enthält normative Aussagen, die Gebote des

Alten und Neuen Testamentes – in weit größerem Umfang aber zeigt sie Beispiele von den Mühen personaler Auseinandersetzung mit dem Gebotenen. Es gibt unendlich viele Quellen spiritueller Äußerung in Literatur, Kunst und Musik, die unmittelbar oder mittelbar auf diese Substanz bezogen sind. Sie begegnen den Kindern, oft ohne daß sie sie einordnen oder gar deuten können. Es fehlt ihnen nicht nur das Grundlagenwissen, sondern auch die Übung im Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, deren Wesen von einer hinter den objektiven Phänomenen liegenden Empfindung bestimmt wird. Ein solcher Ausdruck von Erfahrung ist im günstigen Fall intuitiv zu erfassen, aber damit noch nicht ohne weiteres kommunizierbar.

Im Blick auf die Bedeutsamkeit einer Form von Alphabetisierung in bezug auf religiös relevante Ausdrucksformen und die herausragende Rolle des Symbols in Sprache und Bild zeigen die Rahmenplanentwürfe für Evangelische und Katholische Religion weitgehende Übereinstimmung. Daraus ergibt sich für die Lehrkräfte ein dritter Schwerpunkt für die sinnstiftenden Erziehung, und dieser besteht darin, durch eine Unterrichtsgestaltung mit spirituellem Spürsinn<sup>20)</sup> bedeutsame Ausdrucksmittel mit ihrem Gehalt für Kinder zur rechten Zeit aufzugreifen und zugänglich zu machen. Gefragt ist auf diesem Weg sowohl situative, anteilnehmende Sensibilität als auch ein Maß an systematischer, formenkundiger Vermittlung. Jede Religionslehrkraft kennt das beständige Ringen um den richtigen Moment, die passende Art der Darbietung, um ein Thema aufzuschließen und einen Erfahrungsgewinn daran zu ermöglichen. Viele Ideen und eine umfangreiche Materialsammlung sind erforderlich, um Kinder im Grundschulalter nicht nur rezeptiv zu beschäftigen, sondern sie zu einem aktiven Ausdruck ihres religiösen Denkens und Fühlens bereit und fähig zu machen. Zwar hat diese Dimension ihre Eigenart, aber sie weist Bezüge in viele Lebensbereiche und Lernfelder auf. Warum sollte man diese durchaus erwünschten Verbindungen nicht pflegen und korrespondierende Inhalte und Medien gezielt heranziehen bzw. auf sie zugehen? Eine gute Voraussetzung hierfür ist der organisatorisch nicht starr festgelegte RU im Klassenverband, der eine gewisse zeitliche, inhaltliche und methodische Flexibilität erlaubt und das Verweilen bei einer Sache, einer Tätigkeit oder Betrachtung begünstigt. Verlangsamung und Vertiefung gehören m.E. zu den wichtigsten Bedingungen für erfolgreiches Lernen, und das nicht nur im Religionsunterricht.

Die hier beschriebenen Schritte möchten keinesfalls dahingehend mißverstanden werden, daß sie ein gesamtunterrichtliches Verfahren nahelegen, in dem Inhalte und Zuständigkeiten diffus vermischt und damit verwischt werden. Es geht im Gegenteil darum, sich der Substanz und des besonderen Anliegens der Religionspädagogik zu vergewissern. Von dieser Mitte aus fällt es leichter, gangbare Lernwege einmal lernbereichsübergreifend wahrzunehmen und an den allfälligen Erfahrungskreuzungen nicht unsicher zu verharren, weil das didaktische Gelände unbekannt ist und die gewohnten Etappenziele scheinbar entrücken. "Das Religiöse soll nicht aufgesetzt, sondern behutsam dort erhellt werden, wo es sich von den Themen selbst oder von den Schülern und ihren Fragen her ergibt. Nicht die Prägung, sondern eine ethisch-religiöse Sensibilisierung ist das Ziel. Die "ganzheitliche' Einbeziehung religiöser Fragen dient dem mehrperspektivischen Sehen; darum rückt der fächerübergreifende Unterricht in den Blick." <sup>21)</sup> In diesem Sinne verstehen sich die nachfolgenden Praxisbeispiele als Erprobungsgrundlage und Ermutigung zum Austausch. Vielleicht kann ein umsichtiger, aber gleichwohl beherzter Zugriff auf die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten die Sinn- und Werterfahrung dort verankern, wo sie hingehört: in das Zentrum des Lernens und Lebens. Der Rahmenplan für die Grundschule bietet für ein Konzept des Religionsunterrichts als Lebensbegleitung in reichem Maße Anleitung und Bestätigung.

#### Anmerkungen

- Offizieller Wortlaut von J. Ebach im Rahmen der Kirchentagsvorbereitungen nach der Übersetzung von H.W. Wolff in: Biblischer Kommentar AT hrsg. von S. Herrmann und H.W. Wolff Neukirchen-Vluyn 1982, Bd. XIV/4 Micha, S. 136 ff
- Übersichten und Einzelbeispiele in: K.E. Nipkow, F. Schweitzer, J.W. Fowler Hrsg.: Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988

- E. Drewermann: Psychoanalyse und Moraltheologie Bd. 1, Mainz 1991
- ders.: Glauben in Freiheit, Freiburg 1994 T. Moser: Gottesvergiftung, suhrkamp 1976
- G.M. Martin: Vogelfrei, Drehmomente der Christusbegegnung Stuttgart 1992
- K. Berger: Wie ein Vogel ist das Wort, Stuttgart 1987 darin: Kap. II A, Der verborgene lebendige Gott
- 3) Plädoyer für eine "Wertedebatte" in Publik forum Nr. 23 1993, S. 3
- 4) P. Faller, W. Gehrmann, K. Kruse: Im Supermarkt des Seelenheils, in: Die Zeit Nr. 42 vom 14.10,94, S. 13. ff Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament Themenhefte B 41-42/93
- 5) H.W. Wolff, a.a.O. S. 156 In seinem Kommentar belegt H.W. Wolff ausführlich die Wahl des Begriffs, .... aufmerksam mit deinem Gott gehen" gegenüber "... demütig sein vor Gott" in der Luther-Übersetzung. Er begründet seine Übertragung mit dem Sinngehalt des entsprechenden Wortes im Originaltext, der auf eine aktive geistige Haltung des Menschen in seiner Beziehung zu Gott hindeutet.
- 6) Zu Kennzeichnung von Situation und Perspektive vgl. z.B. Ch. Th. Scheilke: Schulen als Werkstätten der Menschlichkeit, Bildung und Qualität von Schule angesichts der Veränderungen in der Gesellschaft und bei der Jugend, Referat vor der Religionspädagogischen Konferenz der EKHN am 19. Nov. 1992
- Zur Beschreibung konkret wahrnehmbarer Bedingungen verweise ich auf meinen Beitrag über RU im Klassenverband in: Schönberger Hefte 1/94
- 8) Ein deutliches und sehr ermutigendes Signal für eine zeitgemäße Religionspädagogik gibt die Denkschrift der EKD "Idendität und Verständigung" – Standort und Perspektiven des RU in der Pluralität, Gütersloh 1994
- 9) HKM, Rahmenplan für die Grundschule, S. 7 und 8
- 10) ebenda S. 19
- 11) ebenda S. 9; vgl. dazu auch Denkschrift der EKD, a.a.O.., S. 22
- 12) ebenda S. 15
- 13) ebenda S 21
- 14) ebenda S. 20
- 15) H. Halbfas: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbücher 1-4, Düsseldorf 1988 ff. Vgl. dazu auch Denkschrift der EKD, a.a.O. S. 50 u. 53f
- 16) H.A. Zwergel: Religionsunterricht und die Akzeptanz fremder Kinder, in: Grundschule 3/93. Vgl. dazu auch Denkschrift der EKD, a.a.O., S. 23f
- 17) Rahmenplan, a.a.O, S. 20. Vgl. dazu auch Denkschrift der EKD, a.a.O., S. 31
- 18) F. Schweitzer: Kind und Religion Religiöse Sozialisation und Entwicklung im Grundschulalter in: F. Schweitzer und G. Faust-Siehl (Hrsg.). Religion in der Grundschule, Frankfurt 1994
- 19) Die Gedanken sind neben dem oben genannten Beitrag entnommen aus: K.E. Nipkow, Religion in der Grundschule – in welcher Form? im gleichen Sammelband des Arbeitskreises Grundschule
- 20) Im gleichen Beitrag umreißt Nipkow die Begriffe des "spirituellen Spürsinns" bzw. des "christlichen Aufmerksamkeitshorizontes", die ein bestimmtes didaktischen Programm anzeigen und deshalb in den Titel des hier vorliegenden Beitrags übernommen wurde.
  Vgl. dazu das Stichwort des "alphabetisierenden Lernens, das auf die Grundelemente des Christentums bezogen" sein soll. Denkschrift der EKD. a.a.0. S. 54
- Nipkow, a.a.O. S. 29. Vgl. auch Denkschrift der EKD, a.a.O., S. 29

# Kinderliteratur und Religionsunterricht

### Begegnung mit religiös bedeutsamen Motiven und Ausdrucksformen im Leseerlebnis

#### Isolde Donath

Die Verwendung von Texten, die für Kinder geschrieben sind, ist in der Religionsdidaktik der letzten zwei Jahrzehnte oft angeregt und durchaus üblich geworden. Zahlreiche Textsammlungen zu bestimmten Anlässen und Themen belegen den Bedarf an Geschichten und ihre Beliebtheit, allerdings auch den Grad an Instrumentalisierung, der die Kinderliteratur unterliegt. Der Griff zum Vorlesebuch, die Suche nach einem geeigneten Stückchen Lesestoff, welches dem Unterrichtsinhalt methodisch "auf die Beine" helfen könnte, gehört gewiß zu den häufigsten Vorbereitungstätigkeiten der Religionslehrkraft in der Grundschule. Dabei kommen in der Hauptsache zwei Gruppen von Texten zum Einsatz: Zum ersten sind dies Geschichten, welche die Rahmenbedingungen eines biblischen Geschehens verdeutlichen und konkretisieren sollen. Der Schwerpunkt kann einmal mehr auf der (historischen) Sachinformation, ein anderes Mal eher auf der Ebene des Erlebens von Personen, oft Kindern, liegen, die in den jeweiligen zeitlichen und thematischen Kontext hineingedichtet werden. Solche auf den kindlichen Rezipienten zugeschnittenen Erzählungen finden sich ähnlich auch zu Legenden aus der christlichen Frömmigkeitsgeschichte. Eine Reihe der angebotenen Materialien sind in bezug auf ihren sachlichen Gehalt fundiert und auf ihre Aussageabsicht hin sorgfältig, manchmal kunstvoll gestaltet. Ihr Einsatz im Unterricht kann dementsprechend erhellend und belebend wirken.

Gefahrenmomente liegen wohl darin, daß jede Anpassung an das kindliche Auffassungsvermögen, sei es in Wort oder Bild, ein gestalterisches Eigenleben entfaltet. Die Lehrkraft wird also zu prüfen haben, ob die in einer Geschichte transportierten

Elemente und Motive tatsächlich zu dem angestrebten Inhalt bzw. Ziel substantiell beitragen können oder ob doch eher banale Gebrauchsliteratur mit einem gewissen Unterhaltungswert vorliegt.

Eine vergleichbare Entscheidung ist sich auch bei den Texten der zweiten Gruppe erforderlich, deren wesentliches Merkmal der Gegenwartsbezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist. Meistens sind es ethische Fragestellungen, die in den sogenannten Problem- oder Umweltgeschichten im erzählten Beispiel an die Kinder herangetragen werden sollen. Die Erfahrung lehrt, daß dies Mittel bestenfalls ein Impuls auf dem komplexen Weg zu einer Einsicht oder gar Einstellungsänderung sein kann. Die Reaktionen der Kinder sind dabei ein recht sicherer Indikator für die literarische Qualität eines Textes:

Ruft er die erwarteten Äußerungen des routinierten Schulkindes hervor, das die erzieherische Absicht erkennt und seine Rolle in dem Spiel "Was will der Autor, respektive die Lehrerin uns damit sagen?" (im günstigen Fall brav) übernimmt. Oder ist die Lektüre geeignet, Beteiligung, vielleicht sogar Anteilnahme zu erzeugen? Dann wird der Unterrichtsverlauf interessant und immer auch ein wenig unwägbar.

In diesem Sinne gute Geschichten sind zu allererst selbstredende Geschichten, die ihren Gehalt ohne das berüchtigte bohrende Nachfragen entfalten, welches manchmal Interpretation genannt wird. Werden die Geschichten in situativ und inhaltlich angemessener Weise dargeboten, so bringt es der Prozeß des Hörens/Lesens mit sich, daß die Deutung sich verselbständigt und individuell verzweigt. Damit entziehen sich die Texte möglicherweise

der ihnen zugedachten didaktischen Funktion im engeren Sinne. Und dennoch liegt gerade hier der Ursprung für das eigentliche literarische Lernen, dessen Ziel es ist, das im Lesen Erlebte als Anreicherung in die individuell wachsende Erfahrung zu assimilieren. Bedenkt man den reichen Bestand an sprachlicher Überlieferung und Ausdrucksform in der Religiöspädagogik, so ist diese Fähigkeit im Umgang mit Texten gerade hier von besonderer Bedeutung.

Für den Unterricht in der Grundschule bedeutet dies, gleich mit der allerersten Textbegegnung (und dazu zählt auch das Vorlesen oder Erzählen, etwa zu Bildern) an die vorhandene kindliche Neugier und Fähigkeit zur Sinnentnahme so anzuknüpfen, daß es dem Hörer/Leser lohnenswert erscheint, sich mit versammelter Wahrnehmung in das sprachlich Dargestellte hineinzubegeben und mitziehen zu lassen. Neues, Fremdes oder Verborgenes zu entdecken ist dabei ebenso wichtig, wie das beruhigende Gefühl, Vertrautes wiederzufinden und sich selbst in der Auffassung der Welt bestätigt zu sehen.

Haben Kinder erst einmal erfahren, daß Hören und Lesen prickeln und bewegen kann, so werden sie nicht nur mit Interesse auf das Angebot der Lehrkraft reagieren, sondern auch anfangen, Lesestoff unter bestimmten Gesichtspunkten für sich auszuwählen. In dieser Hinsicht ist ein frei verfügbares Leseangebot, vielleicht auch ein Angebot an ausgewählten Hörmaterialien in der Grundschule unverzichtbar. Das heißt jedoch nicht, daß Leseförderung ein naturwüchsiger Prozeß ist. Für die verantwortlich vorausschauende Lehrkraft bleiben umfassende Aufgabengebiete bestehen:

1. Zunächst gilt es, eine möglichst übersichtsreiche Kenntnis in bezug auf Kinder- und Jugendbuchveröffentlichungen zu erwerben, wozu vielleicht ein bißchen Liebe zum Gegenstand gehört. Über die erhaltenswerten Klassiker des Erzählens hinaus (wie O. Preußler und A. Lindgren) ist in den vergangenen Jahren eine Fülle von qualitativ hochwertiger Literatur für junge Leser erschienen, die sich unterschiedlichster Gestaltungsmittel bedient, die zuvor der Erwachsenenliteratur vorbehalten waren. Für diesen Wandel ist der

"Blick nach Innen" das entscheidende Merkmal. Ging es in den traditionellen Kinderbüchern vornehmlich Schilderung von Ereignissen und Handlungen in der äußeren Welt, erstreckt sich das Erzählen nun auch auf die Gedanken und Gefühle der handelnden Personen, auf deren Betroffen- und Bewegtsein durch die Ereignisse. Kinder mögen (neben den spannenden Abenteuern und lustigen Sprachspielen) auch solche Geschichten, weil sie sich davon in ihrer Innenwelt wahrgenommen und ernstgenommen sehen. Und gerade darauf kommt es an, wenn wir uns im Religionsunterricht um Sensibilität für die geistig-seelische Dimension des Lebens bemühen.

Ein nicht unerheblicher Anteil moderner Kinderliteratur ist so gesehen von religiöser Relevanz. Um sie aufzuspüren, lohnt sich ein vertiefender Blick auf den Inhalt und die Ausdrucksformen. Dies gilt für kleine Geschichten, aber besonders für die umfangreicheren Ganzschriften. Es wäre schade, wenn das darinliegende Potential hinter der Schranke der in Vorlese- und Schullesebüchern aufbereiteten "Häppchen-Literatur" festgehalten würde.

- 2. Ein weiterer Schritt ist die Auswahl des Lesestoffes, die sich an den Bedingungen und Möglichkeiten der jeweiligen Lernsituation orientiert und gleichzeitig Fortentwicklung anstoßen soll. Allerdings wird auch ein mit Bedacht ausgesuchter Text nicht jedes Kind gleichermaßen ansprechen und fördern. Einen gewissen Freiraum hinsichtlich der Auffassungsbereitschaft sollten wir den Schülern zugestehen.
- 3. Schließlich geht es um die Art der Darbietung des Textes, der mit abgestuftem Grad an Selbständigkeit und in unterschiedlicher medialer Verpackung bzw. Begleitung übermittelt werden kann.

Jede unterrichtliche "Behandlung" eines Lesestoffes verweist wiederum auf das oben schon erwähnte sensible Feld der gemeinschaftlichen Bedeutungskonstitution unter Anleitung auf ein festumrissenes Ziel hin.

Nach meiner (unter vielen Fehlversuchen erworbenen) Erfahrung kann ein nachhaltiges Leseerlebnis sich tatsächlich nur ereignen, aber nicht eigentlich erarbeitet werden. Mit einer gehörigen Portion Vertrauen in die Sinngestaltung durch die Kinder und der gebotenen Zurückhaltung bei der Impulsgebung ist es immer wieder einmal gelungen, die Gemeinschaft für die Ergebnisse des Leseprozesses gewinnbringend zu nutzen.

Dies geschieht zum Beispiel

- in Phasen des freien Assoziierens zum Gelesenen;
- in Phasen des Austausches über eine bestimmte Fragestellung, die sich aus dem Text ergeben hat. Dies ist verbal, aber auch mit bildnerischen oder spielerischen Mitteln möglich;
- durch expressives Vortragen einer Textpassage (etwa mit verteilten Rollen oder im darstellenden Spiel), wodurch sich ein Sinnesaspekt einstellen kann, der zuvor nicht präsent war;
- durch Gegenüberstellung von Textpassagen, deren Zusammenhang nicht unmittelbar zu erkennen war;
- durch Zusatzinformationen zu Sachbereichen oder Begriffen eines Textes, die sich ein Kind allein kaum erschließen würde;
- durch Transponieren von Bedeutungsaspekten des Textes in ein anderes Medium, wie Musik oder Bewegung, was das Verstehen um affektive Komponenten erweitern kann.

Neben solchen bewußt angeregten Phasen des Umgangs mit einem Lesetext bleibt es sinnvoll, Möglichkeiten für stille, individuelle Aneignung zuzulassen. Lesefrüchte reifen, sie können kaum als Lernergebnisse gesichert werden.

Im folgenden möchte ich von der Beschäftigung mit zwei Ganzschriften berichten, in deren Verlauf sich ein besonders intensives Mitgehen seitens der Kinder ergab. Dabei soll der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Darstellung liegen, weil ich denke, daß über die Anwendung methodische Zugänge, wie die zuvor umrissenen, nur in Anbetracht der jeweiligen Gruppe und Situation konkret entschieden werden kann.

In beiden Büchern ist auf sehr unterschiedliche Weise das gleiche, für Kinder offenkundig hochinteressantes Thema gestaltet: Die Suche eines Altersgenossen nach Mut und Vertrauen für die ersehnten Schritte auf dem Weg in die Selbständigkeit

Schon Kleinkinder zeigen oft die entschiedene Absicht, bestimmte Handlungen allein zu bewältigen. Ein Zuviel an Beistand. Fürsorge oder Ungeduld führt zu mehr oder weniger lautstarken Mißfallensäußerungen. In der Tat belegen zahlreiche Untersuchungsergebnisse der Entwicklungspsychologie, daß eine umsichtige Selbständigkeitserziehung von zentraler Bedeutung für eine gesunde, stabile Persönlichkeitsentfaltung ist. Eltern und Erzieher stehen praktisch dauernd in der Entscheidung zwischen Behüten und Helfen einerseits sowie Gewähren und Fordern andererseits. In der religiösen Entwicklung sind gerade dies genau die Elemente, die ein persönliches Gottesbild oft auf lange Zeit prägen. Schulkinder können die grundlegende Spannung in ihrem inneren und äußeren Erleben schon recht gut reflektieren.

Authentisch geschilderte Figuren und Situationen in Geschichten unterstützen sie dabei, sich ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewußt zu werden. Gegenüber einem hautnah erlittenen ist es in einem medial gefilterten Konflikt allemal leichter, Schattierungen zwischen richtig und falsch, gut und böse, fremd und vertraut hinzunehmen. Nicht alle (Selbst-) Erkenntnisse müssen im Vollzug des Leseerlebnisses in Worte gefaßt werden. Es gibt andere Reaktionen, die eine deutliche Sprache sprechen. Wenn die am Lernprozeß Beteiligten beim gemeinsamen Gang durch die Geschichte bemerken, daß sie voneinander Wichtiges erfahren, so ist viel gewonnen.

Der "Blick nach Innen" 1) durch den Text hindurch scheint mit eine wichtige Vorbereitung für die tiefergehende Wahrnehmung der eigenen Person und damit der Ich-Entwicklung zu sein.

Wer könnte ohne Selbstwertgefühl andere anerkennen? Wer könnte ohne An-Erkennung seinen Weg zu Gott finden?

Geschichten können helfen, aufmerksam zu werden und Zeichen zu erfassen, deren besonderes Ausdrucksvermögen man braucht, um den Schutz und die Gebote Gottes für sich zu entdecken.

#### DAS KONRÄDCHEN BEI DEN KLITZEKLEINEN <sup>2</sup>)

oder: die Verlockung des Waldes hinter dem Gartenzaun

Sophie, schon früh eine sehr gute Leserin, brachte die Geschichte von Roald Dahl zu Beginn der 3. Klasse mit und bat mich, sie in der Schule vorzulesen. Aus irgendwelchen Gründen schien es ihr nicht geheuer, daß Buch allein zu erobern. "Das atemberaubende, haarsträubende, einfallsprühende, zu Herzen gehende Märchen vom braven Konrad, der sich in den verbotenen "Sündensumpf" hineintraut und nur mit Hilfe der baumbewohnenden, auf Vögeln reitenden Klitzekleinen dem Schrecken des Waldes entrinnt, dem allesverschlingenden Schlurch." So las ich im Klappentext und betrachtete dazu die Bilder von Patrick Benson, die mich faszinierten, je länger ich mich hineinschaute, umso mehr.

Nach der ersten stillen Lektüre und Betrachtung war ich hingerissen von dem Buch und beschloß, die Geschichte in mein Religionsthema einzubeziehen. Mein Ziel war eine kindgemäße Annäherung an die Gemütszustände zwischen Angst und Vertrauen, und dazu kam Konrädchens traumhaftes Erleben wie gerufen. Mit diesem Erleben geht es zunächst los wie im wirklichen Leben, so befanden, leise grinsend, auch meine Schüler: Konrädchen sitzt zu Hause am Fenster und schaut sehnsüchtig auf die abenteuerverheißende Welt, die gleich hinter dem Gartenzaun beginnt. Im Hintergrund erinnert Mutters mahnende und kontrollierende Stimme ihn stetig an die scheinbar unbezwingbaren Gefahren im jenseitigen geheimnisvollen Wald, genannt "Sündensumpf". Erkundungen jenseits des schützenden Zaunes sind strikt verboten. Mutter bügelt im anderen Zimmer und erkundigt sich gelegentlich, ob Konrädchen auch artig ist. Der beteuert dies eifrig, offenbar ein eingespieltes Ritual zwischen den beiden. Aber noch ist es der Mutter nicht gelungen, auch Konrädchens Wünsche zu "plätten". Er begibt sich, angestiftet durch die Einflüsterungen des "Langeweileteufels", auf einen heimlichen Ausflug in die große Welt.

Nach den ersten forschen Schritten beginnen ihn die hohen, dichten Bäume und das

Schweigen im Walde zu bedrücken. Konrädchen verharrt, sieht sich um, horcht zurück... und bald überwältigen ihn Mutters drohende Visionen (vgl. Bild S. 12).

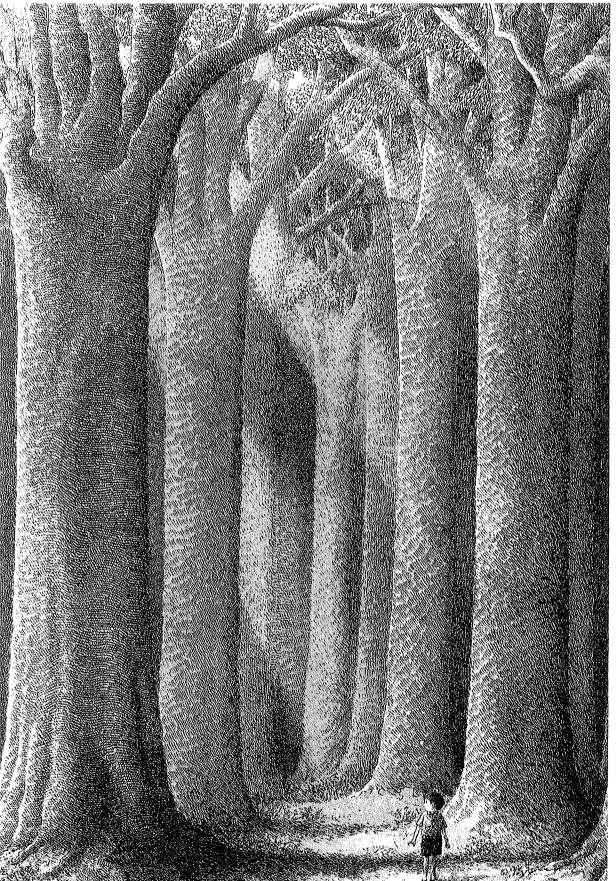
Schon hört er ein nahendes Geräusch, das kein anderer verursachen kann als der "Schreckenerregende Blutsaugzahnbrechknochenknack-Geiferer", von allen möglichen Gefährdungen die allergrößte. (Schreibkünstler Roland Dahl weiß, wann und wie man aufgestaute Spannung mit einer Prise spielerischer Unwahrscheinlichkeit ein wenig lockern kann).

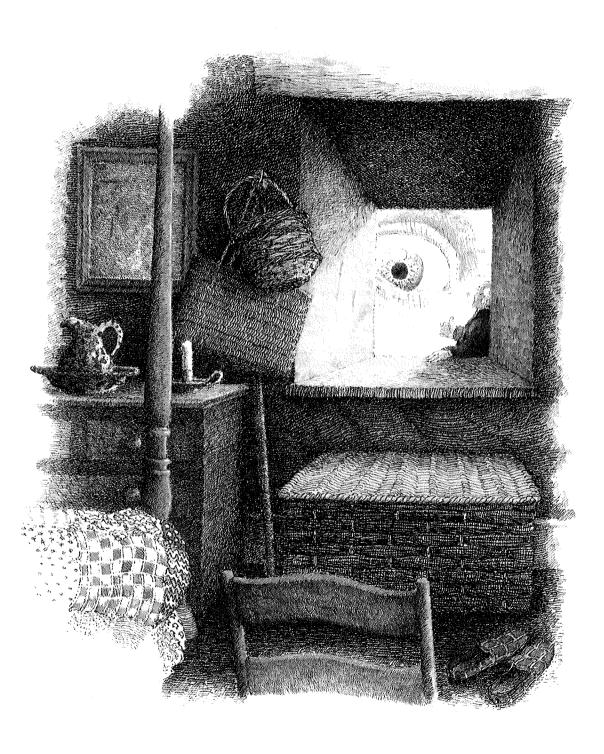
Konrädchen verrennt sich in panischer Flucht immer tiefer in den Wald . . . und ergreift in letzter Not den tief im Wege hängenden Asteines Baumes mit besonderer Aura. Er klettert aufwärts, ohne von dem Ungeheuer weiter verfolgt zu werden. Es bleibt lauernd unten. Aber was nun?

Konrädchen wird angesprochen – von einem Männlein, welches dem erstaunten Menschenkind den Baum als den Lebensraum der Klitzekleinen vorstellt. Im Grunde ist dort alles so eingerichtet wie bei Leuten seinesgleichen, nur eben viel kleiner (vgl. Bild S. 13).

Konrädchen befindet sich unversehens in der Rolle des Großen, Kräftigen; allerdings weiß er auch als solcher zunächst nicht von der Stelle zu kommen, denn die Klitzekleinen werden ebenso wie er von dem feuerspeienden Unhold in Bann gehalten. Der eine spezielle Baum ist ihr Refugium. Ihre Wege erledigen sie auf dem Rücken der Vögel, die ihre Verbündeten sind und sie vom Waldboden fernhalten. Nur – Konrädchen hat das Schweben auf dem Vogelrücken nicht gelernt, auch ist er viel zu schwer dazu – ein gutes Bild für seinen durch Überängstlichkeit entstandenen Mangel an Phantasie.

Nach langer Beratung in gegenseitigem Verständnis der mißlichen Lage hat Konrädchen die entscheidende Idee, die zur Wendung der festgelegten Ordnung führt: Ein mächtiger Schwan wird herbeigerufen und in den genialen Plan zur Vernichtung des Ungeheuers eingeweiht. Konrädchen nimmt all seinen Mut zusammen und fliegt auf dem Rücken des Schwans eine weite Strecke durch den Wald, immer dicht vor der Nase des jagenden Untiers her (vgl. Bild S. 18/19).





Blind vor Gier stürzt es schließlich in einen See, der sein verzehrendes Feuer zum Verlöschen bringt. Konrad und der Schwan werden von den Klitzekleinen als mutige und kluge Helden gefeiert.

Der daran gewachsene Junge eilt nun in Sorge um die Ängste seiner Mutter ins häusliche Wohnzimmer zurück. Mutter sieht, mit der Bügelwäsche auf dem Arm, daß ihr Sohn äußerlich reichlich mitgenommen dasteht und schimpft darüber. Konrädchen deutet etwas von seinen im Fluge gewonnenen Erfahrungen an und wird als Träumer abgetan.

Konrädchen bemüht sich nunmehr, tagsüber weiterhin der artige Junge zu sein. Doch bei Nacht pflegt er die Freundschaft zu den Klitzekleinen und erkundet genußvoll die weite Welt über und unter den Wolken auf dem Rücken seines Schwanes. Was er erlebt, bleibt sein Geheimnis – zu dem vielleicht die Bilder einen schmalen Zugang gewähren.

Es ist eine hier und da etwas problematische Besonderheit der Kinderbücher von Roald Dahl, daß er Eltern in ihren Erziehungsbemühungen sehr kritisch darstellt. Vielleicht ist dies einer der Gründe, warum kleine Leser für etwas "Schützenhilfe" beim Lesen und Miterleben dankbar sind.

Das Deutungsinteresse meiner Schulkinder verlief im Fortgang der Geschichte wellenartig vom eher sachbezogenen Forschen zum märchenhaften Erahnen. Das eine Mal war es wichtig, konkrete Bilder vom Drachenuntier oder vom Leben auf dem Baum zu entwerfen, und das andere Mal war der eigene Traum vom überlegenen, gleichwohl getragenen Schweben im All ganz nahe. Vor allem die letzten Bilder des Buches sind auf eine meditative Umsetzung hin angelegt. Ist nicht die gedankliche Antizipation der Eigenständigkeit eine wichtige Voraussetzung, sie zu erlangen?

Konrädchens Geschichte endet, ohne abgeschlossen zu sein, mit einer direkten Ansprache an den Leser (und heimlichen Mitwisser seiner Fortschritte): "Schau dir die Vögel an, die über dir am Himmel fliegen. Wer weiß? Vielleicht erspähst du ein winziges Figürchen rittlings auf einer Schwalbe oder auf einer Krähe. Vor allem

gib acht auf Rotkehlchen, denn die fliegen niedrig, und es könnte sein, daß du bei denen auf dem Rücken einen ängstlichen Klitzekleinen entdeckst, der sich an die Federn klammert während seiner ersten Flugstunde. Am allerwichtigsten ist aber, daß du mit blanken Augen die ganze weite Welt um dich herum betrachtest, denn die größten Geheimnisse sind immer an solchen Stellen verborgen, wo man es am wenigsten erwartet. Wer nicht an Wunder glaubt, wird nie eines erleben." – Eben!

Anfangs haben die Schulkinder meiner Klasse überrascht auf eine solche Geschichte in der Religionsstunde reagiert und nach der "eigentlichen" Religion gefragt. Ich tröstete sie mit dem Hinweis auf baldiges Aha-Erlebnis. Das wurde angebahnt, indem ich zwei Bilder gegenüberstellte, das eine zeigte Konrädchen verloren zwischen den hohen Bäumen (s.o.), das andere hieß "Roter Mensch im blauen Raum" (abgedruckt in Schönberger Heft 1/93, S.12). Ein Vergleich durch freie Assoziation förderte die sehr ähnliche Botschaft beider Bilder rasch zu Tage: Massive Eingrenzung kann ebenso verunsichern wie Grenzenlosigkeit. Daran anschließend lassen wir vom Versuch des Petrus, auf dem Wasser zu wandeln (Mt 14, 22-23).

Die Geschichte von Konrädchens Erhebung und Rettung vor dem Verschlungenwerden wirkte wie eine Brücke aus Trittsteinen im tiefen Wasser des für Kinder allzu knappen, kontextenthobenen Bibeltextes. Manche vermochten sich nun vorzustellen, was Petrus antrieb, versinken und wieder aufstehen ließ.

Es mag ungewohnt oder gar gewagt erscheinen, die Texte, beide Wundergeschichten auf ihre Art, miteinander in Beziehung zu setzen. Mir war der Weg äußerst hilfreich, den Kindern Lebensgefühle wie Zuversicht, Vertrauen und Geborgenheit und damit die Dimension des Religiösen anschaulich und begreifbar werden zu lassen. Jeder hat die Dimension des Religiösen anschaulich und begreifbar werden zu lassen. Jeder hat in diesem Bereich Mangel- und Fülle- Erlebnisse zu bestehen. Für Heranwachsende in ihrem oftmals heftig empfundenen Zwiespalt zwischen Unabhängigkeit und Bindung ist es ein besonderes wichtiges Thema. Die

eigenen Erfahrungen im Spiegel des Gelesenen zu betrachten kann helfen, einen Weg zwischen Freiheit und Aufgehobensein im Vertrauen auf Gott und seine Menschen zu finden.

#### WEISSER RABE 3)

#### oder: Die Welt ist so schwarz, wie man sie zu sehen gelernt hat

Das Bändchen aus der Taschenbuchreihe GULLIVERS BÜCHER war im Klassensatz als Lektüre für den Deutschunterricht des 4. Schuljahres in unserer Schule angeschafft worden. Bei der Auswahl hatte ich unter dem Eindruck von Text und Bild des Covers zunächst an eine Geschichte mit einem Schuß Pionier- und Waldläuferromantik des "wilden" Westens gedacht. Sie entpuppte sich als eine Art psychologischer Roman aus Kinderperspektive und schien mir als solcher ein Meisterwerk. Dennoch war ich vor dem Einsatz skeptisch, ob die Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihrer beim ersten Durchblättern gewonnenen Erwartungshaltung nicht enttäuscht und an der eigentlichen Thematik desinteressiert zeigen würden. Das Gegenteil war der Fall. und ich konnte im Verlauf der Beschäftigung mit dem Büchlein lernen, wie sehr es darauf ankommt, daß Kinder sich in ihrer Fähigkeit zur einsichtigen Beteiligung an Lebensentscheidungen ernst genommen fühlen. Die Reaktionen meiner Mädchen und Jungen (vornehmlich der Jungen!) reichten von Rührung über verständiges Mitgehen bis zu harscher Kritik am Verhalten der Romanfiguren. Sie waren zwar manchmal verhalten und nachdenklich. aber nie oberflächlich. Die Kinder haben den "Stoff" nicht nur mit mir, sondern z.T. auch mit ihren Eltern und vor allem miteinander erörtert. Wie kommt ein solches Maß an Leseintensität und Anteilnahme zustande?

Sicher ist es so, das eines der Hauptmotive der Geschichte, der Aufbruch aus der vertrauten, aber als zu eng empfundenen Umgebung in eine neue Welt für Viertklässler ganz real ansteht. Der Wechsel in die weiterführende Schule, und damit oft auch in ein Stück Entfernung von zu Hause wirft Licht samt Schatten voraus und beschäftigt die Kinder mehr, als es den "Zurückgelassenen" manchmal lieb

ist. Auch wenn die Geschichte "Weißer Rabe" zeitlich und räumlich in einer völlig anderen Umgebung als der unseren angesiedelt ist, so ist die innere Affinität der tragenden Motive zur Situation der Kinder ohne weiteres gegeben. 4)

Darüber hinaus ist die Erzählung stilistisch so gestaltet, daß sie eine ernsthafte Auseinandersetzung für Rezipienten einer bestimmten Altersgruppe erleichtert und die Fähigkeit zu sinnentnehmendem Lesen sehr zu fördern vermag. Dabei stehen die sprachlichen Mittel teilweise im Gegensatz zu denen, die "Konrädchen" lebendig werden lassen. Einzig übereinstimmendes, allerdings hochbedeutsames Stilmerkmal ist, daß alle Elemente der äußeren Szenerie wie Landschaft, Wege, Bäume. Wasser und Tiere im besonderen Symbolcharakter haben. Keines dieser Elemente ist zufällig an seinem Platz, und sie sind mit dem Gang der Handlung so verbunden, daß jedes einen Hinweis auf die Gedanken- und Gefühlswelt der Personen gibt. Sie erschließen oder stützen auf diese Weise den Blick nach Innen ebenso, wie es in vielen Bibeltexten, religiösen Erzählungen und Legenden zu finden ist.5)

Dieses unaufdringlich wirksame Mittel der transzendenten Sinnstiftung ist eingebettet in einen ansonsten durch und durch realitätsbezogenen Sprachmodus. Die Ereignisse werden zwar auf die Perspektive einer Person focusiert, aber vergleichsweise kühl und sachlich geschildert. Manches, was eine Wertung von Erlebnissen und Personen nahelegt, ist nur in Ansätzen umrissen. Die Sätze, besonders die der direkten Rede, sind knapp und schmucklos und als solche ein Mittler für die emotionale Kargheit, welche die Grundstimmung der Erzählung darstellt. Ein Ausflug ins Surreale unterbleibt ebenso, wie jede Form des Überschwangs.

Mit dem Erzählstil, der oft eher wie ein Berichtsstil anmutet, korrespondieren die feinstrichigen schwarz-weiß Illustrationen. Sie sind wie Fotos in den Text eingestreut und vermitteln mit einer Art Blicküber-die-Schulter-Perspektive Momentaufnahmen von Wendepunkten im Gang der Handlung.

Vermutlich schaffen gerade diese Gestaltungsmittel in Text und Bild den neun- bis

Schönberger Hefte 2/95 15

zehnjährigen Lesern Raum für deutende Gedanken im Sinne einer Verknüpfung der geschilderten Ereignisse mit der eigenen "inneren" Erfahrung.

Der "äußere" Ort des erzählten Geschehens scheint weit entfernt: Es geht um das Leben der frühen Siedlerpioniere im amerikanischen Westen zu Ende des 18. Jahrhunderts. Der Anführer eines Trecks wählt das einsame, von Bergen umschlossene Halbmondtal als neue Heimat. Nach einer mühevollen Aufbauphase müssen die Siedler erkennen, daß der Boden gar zu steinig ist, Saat und Ernte zudem von Überschwemmung durch den Fluß bedroht sind. Viele ziehen weiter, nur der Anführer mit Frau und Sohn Luke sowie eine treue Nachbarfamilie bleiben. Sie plagen sich unerbittlich weiter um einen kargen Lebensunterhalt. Beharrungsvermögen, harte Arbeit und Einsamkeit prägen Luke und bewirken, daß er auch nach dem Tod seiner Eltern nicht vom Angestammten weicht.

Eines Tages, Sturm und Regen haben wieder einmal die gerade angelegte Saat zunichte gemacht, schwemmt der Fluß eine Wiege heran, in der Luke ein hilflos wimmerndes Kind entdeckt. Er reißt Wiege mit Kind an sich, und so wird der kleine John Thomas in eine fremde Welt hineingerettet. Die Umstände dieser zweiten Geburt des Kindes wecken Assoziationen an den Weg des Mose. Luke überläßt zunächst der Nachbarsfrau die Pflege des Babys, aber zeigt doch Interesse an John Thomas, welches von seiner üblichen Zurückhaltung abweicht. Als die Bemühungen der Nachbarn, John Thomas' Eltern zu finden, scheitern, bindet Luke den Jungen im Laufe der Zeit durch seine Zuwendung immer enger an sich. "Ich habe ihn gefunden. Ich habe ihn aus dem Fluß gerettet. Und ich bestimme, ob er geht oder bleibt." So begründet der verschlossene Mann seine planvoll umgesetzte Entscheidung, dem Kind jeglichen Kontakt zur Außenwelt vorzuenthalten.

Beide bleiben schließlich allein im Tal zurück und fristen ein eng begrenztes Dasein. John Thomas lernt, zu arbeiten wie Luke und die Dinge so zu betrachten wie Luke, dessen Credo darin besteht, die Welt von sich fernzuhalten, weil sie schlecht und undankbar ist. Aber John Thomas

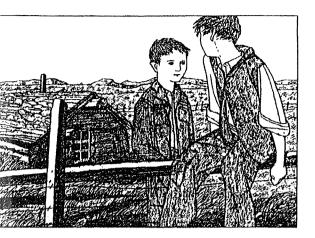




hört auch Geschichten und müht sich sogar, sie zu lesen. Alle Geschichten stammen aus der Bibel, dem einzigen Buch, das Luke besitzt.

"Hat Moses hier gewohnt?" fragt der Junge. "Hat David hier gelebt?" Er erfährt auf diese Weise, daß es jenseits seines Horizontes ein fernes Meer und dahinter ein anderes Land gibt, jedoch völlig außer Reichweite, wie Luke ihm erklärt. Die Suche des Kindes nach menschlichen Wurzeln geht ins Leere. Auch sein Wunsch anch einem Hund als Spielkameraden, wie er ihn auf einem Floß mit einem Jungen hat vorbeiziehen sehen, wird als unerfüllbar abgewiesen. Der Verzicht, dessen Sinn John Thomas nicht einzusehen vermag,

16 Schönberger Hefte 2/95





nagt schwer an seiner Seele und gibt dem Verhältnis der beiden, in ihrer Beschränkung total aufeinander angewiesenen Menschen einen bitteren Akzent. Luke verstrikt sich immer mehr in seinen eifersüchtigen Besitzanspruch und mißachtet die elementaren Bedürfnisse des Kindes nach lebendiger Wärme und nach Vertrauen in seine Fähigkeit, der Welt zu begegnen.

Eines Tages findet John Thomas einen verletzten weißen Raben, den er gegen den Widerstand von Luke bei sich behält und zähmt. Bald hängt sein ganzes Herz an dem Vogel, dessen wiedererlangte Flugfähigkeit er trotz liebevoller Pflege mehr befürchtet als ersehnt.

Der Vogel wird ihm – mit Lukes Billigung – gestohlen. Beides, der erlittene Verlust und der beinahe unfaßbare Verrrat, bewegen den Jungen schließlich, seine Schranken zu durchbrechen. Er läuft fort, um seinen Gefährten zurückzuholen.

Auf dem Weg in die Stadt macht John Thomas unerwartete Erfahrungen. Es gibt, entgegen Lukes finsterer Darstellung, Menschen, die sein Anliegen verstehen und ihm Hilfe bieten. Er lernt, auf andere zuzugehen, ihre Äußerungen zu wägen und Unterstützung anzunehmen. Er empfindet gemeinsame Freude als beglückend und gemeinsame Trauer als lindernd. Er erlebt menschliche Freundschaft, die es ihm ermöglicht, den endgültigen Abschied von seinem besonderen Vogel zu verkraften. Das alles geschieht nicht mit Leichtigkeit, aber der Junge kann unterwegs genügend Mut und Zuversicht sammeln, um zu Luke heimzukehren und ihm ein Friedensangebot mache, das eine gemeinsame Zukunft in einer helleren Welt nicht ausschließt. Und Luke bringt es nun über sich, "sein" Kind nicht zu strafen, sondern es erstmals als Person mit eigenen Anrechten und Möglichkeiten wahrzunehmen.

Die Intensität, mit der sich die Schülerinnen und Schüler auf die Geschichte eingelassen haben, hat mich überrascht. Sobald mir der Grad ihrer Identifizierung mit der Perspektive des seinen Weg suchenden Kindes bewußt wurde, habe ich darauf verzichtet, den Text auf der Ebene der Darstellungsmittel zu behandeln. Die inhaltliche Beschäftigung rund um den anstrengenden Zweispalt zwischen Bindung und Unabhängigkeit verblieb im Deutschunterricht.

Eine direkte Verknüpfung mit dem Religionsunterricht fand hier nicht statt, obschon dies im Zusammenhang mit Themen, die sich auf Aufbruch, Wegweisung und Ziel beziehen, denkbar gewesen wäre. Meine Empfindung war, daß mir die Geschichte, verpackt in ein schmales Taschenbuch, die didaktische Aufgabe des Elementarisierens abgenommen und die der Lebensbegleitung ein gutes Stück weit erleichtert hatte. Zusätzliches schien mir nicht erforderlich, ein Rückgriff auch zu einem späteren Zeitpunkt möglich. Erfahrungszuwachs und Einstellungswandel vollziehen sich auch unterhalb und neben





der Ebene des gezielt gestalteten Unterrichtsgegenstandes. Wesentlich bleibt es, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit für religionspädagogisch fruchtbare Momente im Umgang mit Texten zu sensibilisieren und damit der religiösen Dimension des Denkens und ihren Sitz im Leben zu bewahren.

Am Beispiel der vorgestellten Lektüren wurde mir die innere Verbindung zwischen literarischem Lernen und religiösem Lernen besonders deutlich; sie besteht zum einen durch die gemeinsamen lebensbedeutsamen Inhalte, zum anderen durch die hier wie dort wesentlichen symbolischen Ausdrucksformen. Die Ergänzungsfähigkeit der Lernprozesse in den verschiedenen Bereichen wahrzunehmen, erleichtert es mir als Lehrkraft, mich dem umfassenden Bildungsauftrag der Grundstufe zuversichtlich zu stellen. Viele Aussagen in der Denkschrift der EKD bestätigen mich darin: "Es wird zunehmend anerkannt, daß sich die Aufgaben der Schule und der einzelnen Fächer nicht darin erschöpfen können, den Schülerinnen und Schülern möglichst viel ,solide Kenntnisse' und abprüfbares Wissen zu vermitteln. Vielmehr muß der Beitrag eines jeden Schulfaches zu einer 'neuen allgemeinen Bildung' immer auch Hilfen einschließen bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität. Das bessere Verstehen dieser zentralen Aufgabe aller schulischen Bildungsprozesse könnte in den Schulen zugleich eine größere Offenheit gegenüber dem besonderen Bildungsauftrag des Religionsunterrichts befördern." <sup>6</sup>)

#### Anmerkungen

- 1) Maria Lypp
- Roald Dahl: Das Konrädchen bei den Klitzekleinen, Hamburg 1992 (Wunderlich); Rainer Wunderlich Verlag, Postf. 1349, 21453 Reinbeck
- 3) Clyde R. Bulla: Weißer Rabe, Weinheim 1989 (Beltz und Gelberg), Postfach 100154, 69441 Weinheim.
- Zur Notwendigkeit des biographischen Bezugs im RU vergleiche Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" Gütersloh 1994, S. 50 f
- 5) Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung für die religiöse Sprach- und Symbolwelt vgl. Denkschrift der EKD, a.a.A. S. 51 f
- 6) ebenda, S. 24f

## Kunst im Religionsunterricht der Grundschule

Zugänge zu religiöser Erfahrung

**Matthias Welch** 

#### I. VORBEMERKUNGEN

Schon vor dem Erscheinen der neuen ganzheitlich konzipierten Rahmenpläne für die Grundschule hat die evangelische Kirche in Hessen und Nassau im Jahre 1992 eine neue Schulbibel herausgebracht, die die Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse erhalten. Diese "Bibel für junge Leute" 1) macht den Versuch, den Schülerinnen und Schülern neue religiöse Erfahrungsspielräume zugänglich zu machen, die weder in den gängigen Kinderbibeln, noch in den Lehrbüchern für das Fach Religion so je zu finden

waren. Ein breites Spektrum an Werken alter und moderner Kunst, die die biblische Botschaft zu vergegenwärtigen versuchen, steht dem Unterrichtenden damit zur Verfügung. Ungewohnt ist dabei der Grad an Abstraktion mancher Bilder, den man den Schülerinnen und Schülern wohl früher nicht zumuten wollte. Gerade darin liegt aber der besondere Reiz für den Religionsunterricht. Wer einmal mit Kindern Werke moderner Kunst betrachtet hat, wird schon gemerkt haben, daß Kinder häufig einen viel leichteren, gefühlsmäßigen Zugang dazu haben und die dahinter-

liegenden Erfahrungen des Künstlers leichter begreifen und auf ihre Wirklichkeit beziehen können, als das Erwachsenen oft möglich ist.

Leider gibt es bislang noch wenig praktische Hilfen für die Lehrenden zum Umgang mit diesem einmaligen Unterrichtswerk. Im Folgenden möchte ich ein paar Überlegungen grundsätzlicher Art zur Verwendung von Kunstwerken im RU anstellen und dann anhand des Kirchentagsmottos ein paar praktische Vorschläge für die Verwendung im Unterricht vorstellen.

#### II. KUNST UND RELIGION

Die Geschichte des Christentums und zumal des Protestantismus im Umgang mit Kunst und Künstlern ist wechselvoll gewesen und kann hier nicht im einzelnen aufgerollt werden. Sie bewegte sich immer auf dem schmalen Grat zwischen "Vergöttlichung" (Ikonenstreit) und "Volksdarstellung" (Wortersatz) im Sinne von Illustration des biblischen Geschehens für einfache Menschen, die nicht lesen und schreiben konnten. Folge des letzteren war die Verlebendigung der Bilder in der Frömmigkeit der Reformationszeit, was wiederum einer der Auslöser des Bildersturmes gewesen ist, da dadurch zugleich wieder eine Nähe zur "Vergöttlichung" der Heiligenbilder entstand. Dennoch ist Luthers Bildverständnis keineswegs nur ablehnend. "Zwar sind Bilder anfällig zum Mißbrauch, weshalb besser keine auf dem Altar stünden". Zur Belehrung der Laien hält Luther Bilder jedoch für nützlich, denn für Luther verführen die Bilder keineswegs zwangsläufig zum Götzendienst. Vielmehr gehören sie für Luther, (...) zu den wertneutralen Gegenständen, den 'Adiaphora'. "Gut oder böse sind sie nicht ihrer eigenen Natur nach, sondern nur je nach dem von ihnen gemachten Gebrauch. Werden Bilder abergläubisch angebetet und nicht mehr nur als hinweisende Zeichen betrachtet, so ist dieser Mißbrauch den Menschen und nicht den Bildern vorzuwerfen."2) Luther wendet sich gegen den Reliquienkult und die Heiligenverehrung, die mit Bildern getrieben wurden.

Anders verhält es sich, wenn Bilder als Ausdruck religiöser Erfahrung des Künstlers begriffen werden. Sie stellen dann dem Betrachter neue und erhellende Zugänge zur eigenen religiös-spirituellen Innenwelt zur Verfügung. Bilder sind dann weder Vergöttlichung, noch bloße Darstellung biblischer Geschichte, sondern sie sind verdichtete religiöse Erfahrung. Diese Erfahrung wird durch das Bild anderen zugänglich - sie wird nicht mehr nur im Wort kommuniziert, sondern visuell nachvollziehbar. Die Ebene des Kognitiven wird ein Stück verlassen, und Gefühle und tiefe religiöse Empfindungen können angesprochen werden. Religion hat ja, wie wir spätestens seit Schleiermacher wissen, nicht nur mit dem Kopf, sondern sehr viel mit dem Gefühl (Schleiermacher: "der schlechthinnigen Abhängigkeit) und der "Anschauung des Universums" zu tun. Gerade die Kunst, die nicht nur wahrheitsgetreu darstellen will, sondern hinter die Dinge sehen will und dazu auch zum Mittel der Abstraktion greift, ermöglicht uns Zugänge zum Glauben, die uns die Grenzen des zweckrationalen Denkens der Gegenwart bewußt zu machen vermögen.

Künstler kommen in der Moderne immer stärker an die Grenzen des Abbildbaren, sie versuchen das Nicht-malbare, das Un-begreifbare sichtbar zu machen, also Gefühle oder abstrakte Begriffe wie z.B. Glaube, Hoffnung, Liebe. Das Bild vermag mit materiellen Mitteln über die gegenständliche, materielle Welt hinauszuweisen. Infolgedessen kann aber solche Kunst möglicherweise nur verstanden werden, wenn es beim Betrachter zu einem "Kunsterlebnis" kommt <sup>3</sup>).

Im Bild hat eine Erfahrung eines Künstlers Ausdruck gefunden, die häufig etwas mit Religion zu tun hat (nicht immer zwangsläufig!), manchmal konkret durch biblische Texte veranlaßt wurde. Dieser Erfahrung steht im "Kunsterlebnis" die Erfahrung des Betrachters gegenüber, der ohne unbedingt das genau "Gemeinte" zu erfassen über die Assoziation einen Bezug zum eigenen Leben herstellt und so das Bild als Hilfe zur Deutung des eigenen Lebens erfährt. Assoziation ist zugleich die Methode, die zu einem solchen Kunsterlebnis führen kann. Wörtlich verstanden ist Assoziation ja die Vergesellschaftung. Assoziationen stellen Sinnzusammenhänge her, Vorstellungen verschiedener Menschen werden verknüpft und so vermittelbar. Gerade in der modernen Kunst ist also die Assoziation gewollt und erwünscht. Künstler wollen selten ihre Bilder selbst erklären, sondern erwarten die eigene Assoziation des Betrachters, für den es ein Wiederentdecken eigener Erfahrung in Verbindung mit ganz neuen Aspekten gibt. Die Interpretation bringt dann die eigene Betroffenheit vom Bild zum Ausdruck und ist zugleich Horizonterweiterung im eigenen Leben. Kunst leistet durch dieses offene Verständnis einen wesentlichen Beitrag zur Vergesellschaftung. Nicht umsonst werden ihr heute Tempel in Form von Kunstmuseen gebaut (in denen häufig für die Betrachter eine kirchenähnliche heilige Stille herrschen muß).

Die Assoziation aufgrund von Werken moderner Kunst kann also Sinnzusammenhänge herstellen und begreifbar machen, die religiös-spirituell sind. Dabei werden mehr Sinne angesprochen als beim kognitiven Gespräch über Texte. Die "Bibel für junge Leute" stellt hierfür sehr wertvolles Material im Unterricht zur Verfügung.

Es wird darauf ankommen, damit so umzugehen, daß die Freiräume die die Assoziation bieten kann, genutzt werden. Dazu sind ein paar methodische Gedanken notwendig. In jedem Fall sollte man die Bilder nicht als bloße Illustration zum Bibeltext verstehen, sondern ihren Eigenwert betonen. Auch wird es nicht ganz einfach sein, die Schülerinnen und Schüler im Zeitalter der Bilderflut auf ein einzelnes Bild zu konzentrieren. Wo es gelingt, entsteht aber zugleich ein bewußterer Umgang mit der Bildwelt, die uns umgibt.

#### III. KINDER UND KUNST

Bilder moderner Kunst reizen zur Assoziation. Kinder, die in der Schule die neue Bibel in die Hand bekommen stürzen sich geradezu begierig auf die Bilder. Sie haben eine Fragehaltung und Entdeckerfreude, wollen wissen "was das ist", beginnen ganz von selbst zu assoziieren. Das ist eine sehr positive Erfahrung, die ich mit dem Einsatz dieses Buches gemacht habe. Diese Entdeckerfreude gilt es, für das Unterrichtsgeschehen nutzbar zu machen. Den Kindern ist die freie Assoziation noch

ganz unverstellt möglich, die eigene Phantasie wird durch Kunstwerke angeregt, ihr Zugang zu der ausgedrückten Erfahrung des Religiösen ist unmittelbar. Also hüte ich mich davor, die Assoziationen zu bewerten, sondern lasse ihnen freien Lauf. lasse sie zu Wort kommen und bin dann manchmal erstaunt, wieviel ich von den Kindern über das Bild lernen kann. Auch die eigene religiöse Lebensdeutung kann dabei von ganz allein zum Thema werden. Es gilt also, den Kindern Zeit zu lassen zum Assoziieren, ihre Ideen auszubreiten. Man muß damit rechnen, daß Kinder sich am Anfang, wenn sie das Buch neu in die Hand bekommen, Bilder aussuchen, die sie zum Fragen oder zum Assoziieren reizen. Es kommt dann darauf an, wieweit der Unterrichtende bereit ist, spontan darauf einzugehen. Erst später kann dann der Text der Bibel oder das Thema hinzugenommen werden und auf dem Hintergrund der Assoziationen zu den Bildern bedacht und reflektiert werden.

Gerade im Religionsunterricht der Grundschule spielt das eigene Malen der Kinder eine wichtige Rolle. Sie sind häufig bemüht, möglichst wirklichkeitsgetreu zu malen und auf diese Art biblische Geschichten sich selbst anschaulich zu machen und zu erobern. Die Beschäftigung mit moderner Kunst ist eine Horizonterweiterung für die Schülerinnen und Schüler, weil sie merken, daß es nicht nur auf die "Erkennbarkeit" ankommt. Bildbetrachtungen regen die eigene Phantasie an und machen eigene kreative Umsetzungen biblischer Texte und religiöser Themen möglich. Weil Kinder in sich selber noch ungeheure kreative Energien haben, kann Kunst ihnen helfen, sich auszudrücken, der Phantasie freien Lauf zu lassen. Die eigenen Lebensdeutungen kommen dann zum Vorschein und können im Unterrichtsgeschehen manchmal seelsorgerlich aufgegriffen werden.

#### IV. EINBETTUNG IM SCHULALLTAG

Die neuen Rahmenpläne für die Grundschule machen den fächerübergreifenden Aspekt des Lernens stark. Die Verwendung von Kunst im Religionsunterricht bietet gute Möglichkeiten der Verknüpfung mit anderen Fächern, vor allem natürlich mit der Kunstpädagogik, die vor

allem im kreativen Arbeiten mit den Kindern an die Themen des RU anknüpfen kann

Die Fächer Kunst und Religion könnten dadurch in einen Prozeß eintreten, in dem sich die Arbeit gegenseitig befruchtet, denn über den Inhalt im Religionsunterricht lernen die Kinder im Vollzug, wie man ein Bild betrachtet, ohne daß es nötig ist, aufgesetzte Deutungsmuster für den Umgang mit Bildern anzuwenden. So könnte der Kunstunterricht von der inhaltlichen Einbettung der Kunstwerke im RU profitieren.

Es wäre auch denkbar, mit den anderen Fachkollegen gemeinsam an Projekten wie einer Kunstausstellung in der Schule zu besonderen Themenschwerpunkten zu arbeiten. Auch die Künstler vor Ort sind sicher bereit, daran mitzuwirken und den Schülerinnen und Schülerin in der Schule zum Gespräch zur Verfügung zu stehen. So gesehen ist die Verbindung von Religion und Kunst ein möglicher und guter Beitrag zur Entwicklung einer Schulkultur.

#### V. BILDER ZUM KIRCHENTAGSMOTTO

Bei den folgenden Vorschlägen zu Bildbetrachtungen gehe ich inhaltlich vom Motto des Hamburger Kirchentages aus und versuche ihm zu folgen. Methodisch orientiere ich mich am Stuttgarter Werkbetrachtungsmodell, das viel Wert darauf legt, Raum für Assoziationen zu geben. Die Phasenabgrenzung, die das Modell vorschlägt, ist dabei nicht dogmatisch überzubewerten. Dem ersten Eindruck von einem Bild ist dabei ein hoher Stellenwert eingeräumt.

#### a) "... nichts anderes als Recht üben"

Marc Chagall: Mose empfängt die Gesetzestafeln – 1931 – Bibel für junge Leute, S. 64

#### 1. Phase: Erster Eindruck:

Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst Zeit haben, das Bild in Ruhe zu betrachten. Damit jede/jeder eigene Assoziationen haben kann, werden sie aufgefordert, nicht zu reden. Dann wird der Arbeitsauftrag erteilt, eine kleine Geschichte zu dem Bild zu schreiben (eine etwas kürzere Möglichkeit wäre, die Kinder zu bitten, einen Titel zum Bild zu finden). Anschließend werden die Geschichten verlesen und kurz besprochen.

#### 2. Phase: Was gibt es zu sehen?

Nun wird noch ohne Interpretation der Bestand des Bildes durchgegangen: Welche Gegenstände sind dargestellt. Dabei werden sicher Fragen nach der Gesetzestafel aufkommen, aber auch nach dem Woher der Hände. Auch die Farbwahl und ihre Wirkung spielen eine Rolle. Es geht nicht um objektive Feststellungen, sondern auch um Gefühle und Eindrücke, die das Bild auslöst, z.B. "warme oder kalte Farbe"... Diese Phase sollte nicht zu schnell beendet werden.

#### 3. Phase: Warum ist das Bild so gemalt? 4)

Mit dieser Frage wird zunächst ein Rückbezug auf die Geschichten oder Titel der Kinder sinnvoll sein. Dann wird der Titel des Bildes ins Gespräch gebracht "Mose und die Gesetzestafeln". So wird das Interesse an der biblischen Geschichte, die dahinter steht, geweckt. Sie kann mit Hilfe des Bildes erzählt werden.

Erst jetzt wird das Wissen des Lehrers zu Bild und Werk des Malers relevant (s. Kurzinformation).

Nach Erzählen der biblischen Geschichte, kommt der Bezug zu der grundsätzlichen ethischen Feststellung des Kirchentagsmottos in den Blick: Daß Gott beim Menschen gutes Leben sucht und erwartet, findet seinen Ausdruck in den zehn Geboten, die menschliches Zusammenleben ermöglichen. Die Schüler können nun überlegen, wo sie erfahren, daß Regeln sinnvoll und gut für das Zusammenleben sind (vgl. RRL 1. Schuljahr: Leben mit Ordnungen und Regeln; 3. Schuljahr: Im Recht sein das Rechte tun). Die Hände Gottes, die die Gesetzestafeln übergeben, können als heilende Gegenwart Gottes in unserem Leben verstanden werden.

#### Kurzinformation:

Das Bild entstammt den Bibelillustrationen Marc Chagalls. Er hat diese Szene der Übergabe der Gesetzestafeln wiederholt gemalt. Er malt also einen für ihn wichtigen Teil der Gottesbeziehung des Menschen. Mose wird mit Hörnern dargestellt. Chagall nimmt dabei einen alten Brauch abendländischer Bildtradition auf, der auf einem Übersetzungsfehler aus dem Hebräischen beruht. Er wandelt die Hörner in Lichtstrahlen ab.

Durch den extrem verlängerten Körper stellt Mose die Verbindung zwischen Himmel und Erde dar, die sich auch im helleren Farbhintergrund fortsetzt. Das Gelb auf den Gesetzestafeln bringt den Lichtglanz Gottes zum Ausdruck, der von der schwarzen Wolke verdeckt bleibt, weil es Mose sicher nicht ertragen würde, Gott direkt zu sehen (siehe die biblische Geschichte, in der sein Haupt mit einer Decke verdeckt werden muß, weil es von der Gottesbegegnung so glänzt). Chagall sagt selbst zu seinen Bildern zur Bibel: "Die Bibel ist wie ein Widerhall der Natur, und dieses Geheimnis habe ich weiterzugeben versucht. Obwohl ich manchmal meine, ein ganz anderer zu sein, sozusagen zwischen Himmel und Erde geboren zu sein, und obwohl die Welt für mich eine weite Wüste ist, in der meine Seele wie eine Fackel umherstreift, habe ich, soweit ich die Kraft dazu hatte, im Lauf meines Lebens diese Bilder im Einklang mit jenem fernen Traum geschaffen." <sup>5)</sup> Sein eigenes Gefühl, zwischen Himmel und Erde zu stehen, drückt sich in seiner Darstellung des Mose aus.

#### b) "...Freundlichkeit lieben"

Emil Nolde: Gruppe mit Kindern, aus "Ungemalte Bilder" 1938-45 - Bibel für junge Leute, S. 206

#### 1. Phase: Erster Eindruck:

Gerade Emil Noldes Bilder sind Ausdruck tief empfundener Religiosität und darin zugleich ein Zeugnis der bekennenden Kirche. Bei diesem Bild, das durch seine Farbigkeit und durch den Bildinhalt – zumal für Kinder – unmittelbar anziehend wirkt, schlage ich vor, mit einem "Brainstorming" zum Bild zu beginnen, also alle Eindrück zu sammeln und etwa auf der Tafel mitzuschreiben. Natürlich könnte man auch hier eine Geschichte erfinden lassen, um die ersten Eindrücke festzuhalten.

#### 2. Phase: Was gibt es zu sehen?

Ein genaueres Hinsehen ist bei diesem Bild nötig, die Bedeutung der Farben zu entdecken, vor allem das leuchtende Rot der Haare und die Malweise der Personen, die nur durch die leicht andere Farbe sich vom Hintergrund abheben. Es sollte nach den Gefühlen, die die starke Farbigkeit beim Betrachter auslöst, gefragt werden, denn Nolde versteht es besonders, innere Gefühle mit seinen Bildern zum Ausdruck zu bringen, die von den Kindern nachempfunden werden können. Man wird so leicht den Übergang zur dritten Phase finden:

#### 3. Phase: Wie entstand das Bild?

Nicht bei jedem Bild ist allein das Ergebnis, also das fertige Bild wichtig, sondern mitunter hat der Entstehungsprozeß seine eigene Bedeutung. Deshalb könnte ein genauer Blick auf die Entstehung des Bildes weiterhelfen. Dazu muß man die Technik beachten, das Bild ist ein Aquarell. Dadurch lassen sich die verlaufenden Farben erklären. Für den Maler und den Ausdruck seines religiösen Gefühles mag der Malprozeß das Wichtigste am Bild gewesen sein, weil erst beim Malen eine Vorstellung Gestalt annimmt, er kann als spiritueller Prozeß verstanden werden.

#### 4. Phase: Warum wurde das Bild gemalt?

Für diese Phase hat die Bildbetrachtung schon wesentliche Hinweise erarbeitet, weil sie Zugänge zur religiösen Befindlichkeit des Malers gebracht hat. Hinzunehmen könnte der Lehrende Hinweise zum Bild und zur Malerei, die der Maler selber gibt (siehe Kurzinformation) und die gerade bei Nolde eine andere Annäherung an sein Bild bieten <sup>6</sup>).

Die Begegnung Jesu mit den Kindern, die in der "Bibel für junge Leute" als Text daneben abgedruckt ist, bringt sofort den biblischen Zusammenhang zur schichte, und man wird einen ganz anderen Zugang zu dieser Geschichte bei den Kindern durch die Bildbetrachtung erreicht haben, als das durch ein Gespräch möglich wäre. Geschichte und Bild veranschaulichen zugleich, was in dem Kirchentagsmotto mit "Freundlichkeit lieben" gemeint ist. Der gütige Umgang mit den Kindern im Bild zeigt das auf der Ebene des Gefühls sehr schön. Sicher finden Kinder über Geschichte und Bild ein Verständnis, das sie auf die eigene Lebenswirklichkeit beziehen können, wenn man sie danach fragt, wie es ihnen im Umgang mit den Erwachsenen ergeht. Es gibt in ihrem Leben sicher viele Jünger, die sie am liebsten fortschicken wollen, auch in den Kirchen, wo sie den Gottesdienst in den Augen mancher Besucher eher stören.

#### Kurzinformation:

Emil Nolde ist ein Künstler des 20. Jahrhunderts, dessen religiöse Bilder lange Zeit nicht beachtet wurden. In der Nazi-Zeit hatte er zwischen 1938 und 1945 Malverbot, bei der Weltausstellung in Brüssel mußten seine Werke entfernt werden, weil sowohl die evangelische als auch die katholische Geistlichkeit Einspruch gegen die Ausstellung erhob. Man kann ihn mit Recht als einen bekennenden Maler bezeichnen, der etwas zum Ausdruck brachte, was man in seiner Zeit nicht sehen wollte. Das besprochene Bild ist in der Zeit des Malverbotes entstanden und daher in der Reihe "Ungemalte Bilder" zusammengefaßt. Ein Zugang zu Noldes Bildern ist insbesonder über seine eigenen Äußerungen zur Entstehung seiner Werke möglich, die auch sein religiöses Empfinden im Malprozeß verdeutlichen. Er beschreibt dieses Empfinden in Bezug auf das Abendmahlsbild von 1909 folgendermaßen: "Einem unwiderstehlichen Verlangen nach Darstellung von tiefer Geistigkeit, Religion und Innigkeit war ich gefolgt, doch ohne viel Wollen und Wissen oder Überlegung. Einige Apostelköpfe nur und einen Christuskopf hatte ich vorher hingezeichnet. - Fast erschrokken stand ich vor dem aufgezeichneten Werk, um mich gar kein Vorbild der Natur, und nun sollte ich malen das geheimnisvollste, tiefinnerlichste Geschehnis der christlichen Religion!"7)

(Zusammenhänge zu anderen Lerneinheiten: RRL 2. Schuljahr: Jeder Mensch braucht Liebe.)

## c) "... und aufmerksam mitgehen mit deinem Gott"

Alexej Jawlensky: Urform, 1904. Bibel für junge Leute, S. 34

#### 1. Phase: Erster Eindruck:

Bei diesem Bild bietet sich ein anderer Einstieg in die Bildbetrachtung an: Die Schülerinnen und Schüler bekommen kurz das Bild gezeigt und werden dann aufgefordert, das Bild aus der Erinnerung aufzuzeichnen. Mit dieser Methode werden die ersten Eindrücke vom Bild sehr gut festgehalten und bleiben bei der weiteren Bearbeitung abrufbar. (Die kürzere Form des Einstieges wäre auch hier die Suche nach einem Titel für das Bild.)

#### 2. Phase: Was gibt es zu sehen?

Natürlich wird die erste Assoziation "ein Gesicht" sein, es sollte nun aber genau auf die Formen geachtet werden und auf die Farben, die die Besonderheiten dieses Gesichtes deutlich machen und die besondere Stimmung hervorheben, die das Bild ausstrahlt. Um die Gefühle beim Betrachten ans Licht zu bringen, liegt die Frage nahe, was denn wohl im Inneren dieses Gesichtes, hinter den geschlossenen Augen vorgeht.

#### 3. Phase Wie entstand das Bild?

Hier kann der Rückbezug zum Anfang seinen Ort haben, der bewußt macht, wie die Schülerinnen und Schüler selbst das Bild nachgemalt haben. Die Frage, was zuerst gemalt wurde: die Farben oder die Formen ist hier wichtig. Für Jawlensky spielt die Entstehung eines Bildes eine wichtige Rolle: "Jedes Kunstwerk besteht aus zwei Teilen: dem Inhalt, aus dem, was gemalt ist, und dann, wie es gemalt ist, das, was reine Kunst ist. Der Inhalt kann ganz belanglos sein, es geht nur darum, wie es gemalt ist." <sup>8</sup>)

#### 4. Phase: Warum ist das Bild so gemalt?

Bei der Interpretation sollte hier (wie überhaupt) darauf geachtet werden, daß alle Hypothesen zugelassen sind. Es gibt nicht "richtig" oder "falsch". Man wird aber bei diesen Hypothesen sehr schnell auf den Geheimnischarakter kommen, der auf das Spirituelle des Bildes hinweist. Der Titel des Bildes "Urform" ermöglicht den Bezug zum Kirchentagsmotto "... und aufmerksam mitgehen mit meinem Gott". Genau das könnte nämlich hinter diesem Bild stecken, ein Ausdruck tiefer Innerlichkeit. Man kann das Bild aber auch mit dem "Lobgesang der Maria" (Lk. 146ff., S. 173 in der Bibel für junge Leute) verbinden. Mit den eigenen Hypothesen könnte schon vieles herausgearbeitet sein, was

in der folgenden Kurzinformation für den Lehrer enthalten ist.

#### Kurzinformation:

Alexej Jawlensky ist ein geborener Russe und erst mit 32 Jahren nach Wiesbaden gekommen, er stand dem Bauhaus nahe, lehnte aber einen Lehrauftrag dort ab, weil er meinte, Kunst sei nicht lehrbar. Die Nationalsozialisten stuften seine Kunst als entartet ein und erteilten ihm Ausstellungsverbot. Jawlensky konzentrierte sich auf das Malen des Gesichtes. Mit dem Bild "Urform" begann er eine ganze Serie konstruktiver Köpfe. Die gleiche Urform zeigt ein menschliches Gesicht und zugleich kosmische Gestalten. Das zeigen auch die Titel der Bilder "Inneres Schauen", "Erleuchtung", "Gebet", "Mondlicht", "Sonnenaufgang", "Stilles Leuchten", "Warmes Licht" (siehe die anderen Bilder von Jawlensky in der Bibel für junge Leute). Es geht also um die spirituelle Suche des Menschen, und damit wird die Zuordnung des Bildes zu dem Abschnitt aus dem Kirchentagsleitvers "... und aufmerksam mitgehen mit deinem Gott" noch einmal deutlich. Das Bild kann als Veranschaulichung dieses "Mitgehens mit Gott" verstanden werden. In den Gesichtern Jawlenskys spielt die Kreuzform eine wichtige Rolle, als Symbol des Leidens im menschlichen Gesicht. Zugleich versucht er das menschliche Gesicht Gottes hinter dem Kreuz zu malen 9). Zu seinen Gesichtern sagt er selbst: "Einige Jahre malte ich diese Variationen, und dann war mir notwendig, eine Form für das Gesicht zu finden, da ich verstanden hatte, daß die große Kunst nur mit religiösem Gefühl gemalt werden soll. Und das konnte ich nur in das menschliche Antlitz bringen. Ich verstand, daß der Künstler mit seiner Kunst durch Formen und Farben sagen muß, was in ihm Göttliches ist. Darum ist das Kunstwerk ein sichtbarer Gott, und die Kunst ist "Sehnsucht zu Gott". Ich habe viele Jahre "Gesichte" gemalt. Ich saß in meinem Atelier und malte, und mir war die Natur als Souffleur nicht notwendig. Mir war genug, wenn ich mich selbst vertiefte, betete und meine Seele vorbereitete in einem religiösen Zustand". 10)

#### Anmerkungen

- Die Nacht leuchtet wie der Tag, Bibel für junge Leute, Kozeption und Redaktion: Hans Heller und Hans Biesenbach, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1993,
- Peter-Klaus Schuster; In: W. Hofmann (Hg.), Luther und die Folgen f
  ür die Kunst. M
  ünchen 1983. S. 115.
- Freilich ist das ein sehr umstrittener Begriff auch innerhalb der Kunstwissenschaft. Interessant aber könnte es sein, das damit Gemeinte auf den Bereich religöser Erfahrungswelt zu übertragen.
- Die Frage nach dem Wie, also der Technik des Bildes kann bei diesem Bild, denke ich vernachlässigt werden, da das in diesem Falle nicht weiterführt.
- Zitiert nach Rainer Sommer: Marc Chagall als Maler der Bibel. Wuppertal/Zürich 1990. S. 119
- Man nehme dazu auch seine Autobiographie zu Hilfe: Emil Nolde, Mein Leben, DuMont Dokumente, Köln 1976.
- 7) Emil Nolde: Mein Leben. Köln 1976 S. 156
- 8) Zitat nach W. Hofmann (hg.), A.a.O. S. 602
- Vorangegangener Abschnitt vgl. Wolfgang Kratz, Alexej Jawlensky. I Predigtbilder 94. Frankfurt 1993. S. 6ff.
- Jürgen Schultze: Alexej Jawlensky. DuMont. Köln 1970. S. 39f.

### Neu erschienen: SCHÖNBERGER SONDERBAND

Ulrich Pietsch und Margit Pietsch

### Laßt uns miteinander singen, spielen . . .

Lieder und musikalische Arrangements zum Singen und Musizieren mit Orff'schen Instrumenten

DM 5.-

#### Zu beziehen durch:

- Kirchenverwaltung der EKHN, Paulusplatz 1, 64285 Darmstadt
- Religionspädagogisches Studienzentrum, Im Brühl 30, 61476 Kronberg
- Religionspädagogische Ämter

# Ein Jahr Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt – gemeinsam auf Spurensuche

oder: Wie selbstverständlich ist die Chance des konfessionellen RU an der staatlichen Schule?

#### Sabine Decher

"Ist denn Jesus hier (in Schönbeck – Bad Salzelmen bei Magdeburg) ans Kreuz geschlagen worden?" Diese Frage, gestellt von einem 10jährigen Schüler beim Betrachten eines Epitaphs, auf dem sich eine Stifterfamilie zusammen mit dem gekreuzigten Christus vor dem Hintergrund der alten Stadt Salze darstellen ließ, ist symptomatisch für das "wenige, was der Sozialismus in vier Jahrzehnten geschafft hat: die Menschen ihrer religiösen Wurzeln zu berauben." (Zitat am Christenlehre-Elternabend) "Wenn ich irgendwann einmal vor die Frage gestellt wäre, ob ich abtreiben soll oder nicht, würde ich sowieso nur aus dem Moment heraus entscheiden!"

Äußerungen wie diese oder auch die von Kollegenseite angestellte Vermutung, ob es nicht doch schon 300 v.Chr. ein Christentum als religiöse Gemeinschaft gegeben hätte, sprechen eine lebendige Sprache. Andererseits stehen z.B. auch die an mich gerichteten Wünsche von Kollegen nach einer passenden Vorlesegeschichte für das klassenweise gestaltete "Weihnachtsprojekt" ("Aber bitte nichts Religiöses!") in scheinbarem Kontrast zum Bild der ev. Johanniskirche, die bei der Aufführung des "Weihnachtsmärchens" überquoll. Fast genauso gut besucht war die in einen gottesdienstlichen Rahmen eingebundene nachgestellte Feier einer "Bördehochzeit" oder eine von ortsansässigen Kaufleuten festlich ausgestaltete Brautmodenschau, die der Pfarrer mit einer Trauung als klassischem Beispiel für eine kirchliche Kasualie verband.

Dies alles in einer Landschaft, die nicht nur an der "Straße der Romanik" von jahrhundertelanger christlicher Kultur nur so strotzt!

Religionsunterricht mitaufbauen in dieser Welt, wie ich sie während eines Jahres im Schuldienst des Landes Sachsen-Anhalt, an meinen persönlichen Wurzeln, erst wieder so richtig neu kennengelernt habe, das erschien mir als äußerst reizvolle, persönliche Herausforderung - unterrichte ich doch seit vielen Jahren ev. Religion und Französisch, beides Fächer, die im Blick auf die Lehrerversorgung in allen neuen Bundesländern absolute Mangelware sind. Aber ich wollte auch in dieser, der unseren ach so ähnlichen und doch so charakteristisch anders gearteten Welt leben, Anteil nehmen am Denken und Empfinden der Menschen in einer gewaltigen gesellschaftlichen Umbruchsituation, die Spannungen vor Ort mitaushalten, aber auch das Risiko der Begegnung mit Schülern und Kollegen im konkreten Tun wagen. schulischen Aufbruch miterleben und in alledem die deutsche Einheit ein Stück weit mitgestalten.

#### HEMMNISSE UND BÜRO-KRATISCHE SCHWIERIGKEITEN

Zunächst war für micht imHerbst 1990 ein von mir langgehegter, aber bis damals völlig unrealistischer Wunsch in Erfüllung gegangen: einmal wenigstens besuchsweise eine ostdeutsche Schule life erleben. Dieser erste Kontakt mit der Sorbischen Oberschule in Bautzen als der Partnerstadt meines Wohnortes Worms, in eindrucksvoll offener und herzlicher Atmosphäre gegenseitigen Aufeinanderzugehens, sollte ein entscheidender Auslöser

Schönberger Hefte 2/95 27



Dr. Tolberg-Gymnasium

für mich werden, im Schuldienst der neuen Bundesländer selbst aktiv werden zu wollen – eine Perspektive, die in meinen Augen umso faszinierender war, je deutlicher ich empfand, daß noch kurze Zeit vorher ein solches Ansinnen absolut undenkbar gewesen wäre.

Drei Jahre nach der mit vielen verwirrenden Begleiterscheinungen einhergehenden Etablierung des neuen Bildungssystems im Osten unseres Landes wurde ich konkret: Ich bot den Ländern Sachsen und Sachsen-Anhalt meinen Dienst an irgendeiner benötigten Stelle an, zumal für Französisch und Religion flächendeckend ein enormer Lehrermangel besteht. Mein Ansinnen wurde von den zuständigen Schulbehörden dankbar und schnell aufgegriffen, allerdings wurde dabei der Unterrichtsversorgung im Fach Französisch überall deutliche Priorität eingeräumt – eine Tatsache, die für mich zunächst überraschend kam und die zu denken gibt angesichts des eklatanten Lehrermangels im erst neu zu etablierenden Fach Religion. Dieses Vorgehen erklärt sich zum einen aus der Notwendigkeit, dem vehementen Wunsch der meisten Schüler/innen nach einer anderen Sprachenfolge als der in der DDR-Einheitsschule üblichen nachkommen zu können – fristet das Fach Französisch doch hier nicht mehr als ein Schattendasein: Die Schüler lernten verordnetermaßen Russisch als erste, evtl. Englisch als 2. Fremdsprache. Zum anderen leitet sich die praktische Bevorzugung des Faches Französisch her aus den vielen Reserven, mit denen man dem neuen Unterrichtsangebot Religion auch vonseiten der Kultusbürokratie noch begegnet, war doch dieses Fach im atheistischen Schulsystem tabu.

Ein konkretes Aufgabenfeld für mich war dann dementsprechend schnell gefunden: ich würde im Schuljahr 1993/94 eine Kollegin mit Fach Französisch im Mutterschaftsurlaub vertreten, eine Lücke, die am Dr. Tolberg-Gymnasium in Schönebeck an der Elbe aus Kräften des Landes Sachsen-Anhalt selbst nicht hätte geschlossen werden können. Erfreulich war dabei auch die Perspektive, daß ich eine in Zustaztausbildung befindliche Kollegin in den Anfängen ihrer unterrichtlichen

Tätigkeit im Fach Religion würde unterstützen dürfen – eine Aktivität, die vom Schulleiter von Anfang an sehr wohlwollend befürwortet wurde.

Vor diesem Hintergrund empfand ich es dann umso trauriger, daß mein Wille zum Engagement gleich in den Anfängen erheblich gebremst wurde. Nicht nur im Hinblick auf die Durchführung, sondern schon im Vorfeld der abzuwickelnden bürokratischen Prozesse wurde mir immer klarer, daß ich dieses Projekt nur vollkommen eigenverantwortlich und auf ein nicht unbeträchtliches persönliches Risiko hin würde verwirklichen können. Ich erfuhr nämlich, daß das Kultusministerium in Rheinland-Pfalz für eine Lehrtätigkeit an einer staatlichen Schule lediglich beurlaubt, also den juristischen Rahmen eines Abordnungsverhältnisses nicht bereitstellt. Die Folgen dieser Vorgabe sind erheblich:

- Nach Ablauf meiner Beurlaubung hatte ich als Beamtin auf Lebenszeit zwar ein Anrecht auf Wiedereinstellung in zumutbarer Nähe, nicht aber auf Rückversetzung an meine Stammschule – diese erfolgte inzwischen trotzdem, nach einigen nervaufreibenden Irritationen.
- Da meine Tätigkeit in den neuen Bundesländern öffentlichen Belangen dient, erkennt Rheinland-Pfalz die Zeit der Beurlaubung lediglich als ruhegehaltsfähig an. Die Bezüge für das Schuljahr 1993/94 wurden von Sachsen-Anhalt festgesetzt, entsprechend der dort üblichen Lehrerbesoldung, also ohne Berücksichtigung meiner speziellen Laufbahnvoraussetzungen, nach BAT Ost. Das ergab ein faktisches Minus von einem Viertel meines hiesigen Gehaltes, ich erteilte also, bei einem Deputat von 25 Wochenstunden, ungefähr 7 umsonst. Da ich die Qualitäten einer Angestellten normal nicht erfüllte, in Rheinland-Pfalz andererseits nicht mehr beihillfeberechtigt war, mußte ich micht 100% privat versichern.

Diese Tatsache allein enttäuschen, muß man so doch den Eindruck gewinnen, daß eigeninitiativ begründetes Engagement in den östlichen Bundesländern nicht nur nicht gefördert, sondern bestraft wird. Meine Erfahrungen stehen hier in scharfem Kontrast zu den in der Öffentlichkeit

regelmäßig wiederholten Appellen politisch Verantwortlicher, das Zusammenwachsen der beiden Teile Deutschlands durch persönlichen Beitrag mitzugestalten – eine Forderung, die ich voller Überzeugung mittrage und die ich für den in dieser Beziehung totgeschwiegenen Schulbereich für dringend notwendig halte!

Übrigens zeigte sich dann im Fortgang der organisatorisch abzuwickelnden Notwendigkeiten, daß auch das Land Sachsen-Anhalt den hier auftretenden vielgestaltigen Problemen völlig unvorbereitet gegenüberstand.

Mein Entschluß stand trotzdem fest, und vor dem Hintergrund meiner inzwischen gewonnenen Erfahrungen habe ich ihn nie bereut, vor allem auch im Gedanken an das Echo, das zeichensetzendes Tun hier bewirkt hat. Im Nachhinein möchte ich feststellen, daß der Gedanke an die sinnvolle Aufgabe, vor allem aber der sehr positive Eindruck von der Schulatmosphäre am Dr. Tolberg-Gymnasium mir die seelische Kraft und Energien gaben, die unglaubliche Fülle bürokratischer Hürden durchzustehen und zu bewältigen.

## RANDSTELLUNG DES FACHES RELIGION

Dadurch, daß ich dann definitiv von 25 Wochenstunden 22 Französisch, aber nur 3 Stunden Religion unterrichten konnte, waren Unterrichtsangebote hier nur für die Klassen 6 und 7 möglich – die Schüler der Klasse 5 übernahm meine Kollegin mit 2 Wochenstunden, Alle Stunden stundenplanmäßig in Randlage, da ein Parallel-Unterricht im Fach Ethik auch hier aus Lehrermangel nicht angeboten werden konnte. Dadurch geriet das neue Fach Religion im Bewußtsein vieler Beteiligter und Unbeteiligter in den Geruch eines Wahlfachs, das im Durchschnitt etwa 15 Schüler pro Klassenstufe besuchten, teils nach Wartezeiten von einer Springstunde. Die niedrige Teilnehmerzahl erklärt sich auch aus einer zweiten, nicht nur organisatorischen Schwierigkeit: Elterninformationen über den Religionsunterricht am Ende des vorangegangenen Schuljahres konnten nur spärlich und größtenteils von nicht oder nur wenig kundigen Klas-

senleitern gegeben werden, so daß große Unklarheiten in bezug auf die Adressaten (nur Kirchenmitglieder?), die inhaltliche Ausrichtung des Fachs oder einer Benotung beispielsweise bestehen blieben. Auf der anderen Seite wird im Blick auf die wenigen faktisch erteilten Unterrichtsstunden für so wenige Klassenstufen deutlich, vor welche Schwierigkeiten das Kultusministerium sich gestellt sieht, geeignete Lehrkräfte für die manipulationsverdächtigen Fächer Religion und Ethik praktisch überhaupt zu finden: von einem Tag zum anderen konnte beim besten Willen kein einziger ausgebildeter Lehrer zur Verfügung gestellt werden, so daß übergangsweise nur kirchliche Mitarbeiter mit dieser für sie ungeübten Aufgabe betraut werden. Viele ungeeignete, weil in ihrer Motivation nicht immer durchschaubare. z.B. auch ehemalige Staatsbürgerkundelehrer, die ein neues Beschäftigungsfeld suchen, müssen sorgfältig überprüft bzw. abgewiesen werden.

Als spannungsreiches Kapitel vor Dienstantritt gestaltete sich daher auch für mich die beim Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt ultimativ bis Mitte August (vor Schuljahresbeginn) vorzulegende Ausfertigung der kirchlichen Bevollmächtigung zum Erteilen des Religionsunterrichts. Obwohl ich seit 23 Jahren durchgehend ev. Religion unterrichte, zwischenzeitlich aber das Bundesland gewechselt hatte und die Vokations-Urkunde in der Urlaubszeit nicht greifbar, also neu ausgestellt werden mußte, waren Terminprobleme vorprogrammiert, Die von der Heimatkirche ausgestellte Bevollmächtigung sollte ja als Grundlage für eine unbedingt notwendige Zweitausfertigung durch das Konsistorium der dortigen Landeskirche dienen. Die endgültige schriftliche Genehmigung zur Erteilung des Religionsunterrichts kam dann Anfang November – rein juristisch gesehen, hätte ich mit dem Unterricht nicht vorher beginnen dürfen.

In hartem Gegensatz zu allen diesen praktischen Hindernissen und Problemen steht die 1992/93 in der Landesverfassung und den Schulgesetzen für Sachsen-Anhalt festgeschriebene, staatskirchenvertraglich geregelte Verpflichtung, Religion und Ethik als gleichrangige ordentliche Lehr-

fächer für alle Schüler anzubieten, von diesen frei anwählbar, unabhängig von einer faktisch bestehenden oder nicht bestehenden konfessionelen Bindung. Dabei ist ein Unterrichtsangebot ab 8 Schülern zu genehmigen.

Das bisherige Randdasein speziell des Faches Religion erklärt sich aber mindestens genauso aus einer *Reihe tiefliegender Konflikte*, die mit Widerständen aus den-Reihen der Kirche selbst, der Kultusverwaltung sowie mit dem allgemeinen Bewußtsein der sozialistisch geprägten Bevölkerungskreise zusammenhängen:

- 1) Religionsunterricht wird kirchlicherseits als Konkurrent und Angriff auf die traditionell in kirchlicher Verantwortung liegende Christenlehre verstanden – ein Unterricht, der der Glaubensvergewisserung und dem Gemeindeaufbau in den eigenen Reihen diente. Daß sich beide Angebote mit ganz verschiedenem Ansatz aufeinander beziehen, ja auch meiner Erfahrung nach ideal ergänzen, allerdings nach Inhalt, Methode und Anspruch als sehr verschiedene Unterrichtsbereich herauszuarbeiten sind, wird noch nicht hinreichend ermessen, da die Konzeption des neuen Fachs in so kurzer Zeit nicht überzeugend vermittelt werden konnte.
- 2) Die Schwierigkeiten hierbei liegen wiederum in höchst verständlichen Vorbehalten begründet: Ex-DDR-Bürger assoziieren jedes auch von fern weltanschaulich-religiös prägende Fach mit der in ihrer eigenen schulischen Vergangenheit staatlich verordneten ideologischen Indoktrination, der sie in allen (!) Unterrichtsfächern ausgeliefert waren. Die Einheitsschule erzog zwangsweise zur "sozialistischen Persönlichkeit" durch Herausbildung eines nicht diskutablen marxistisch-leninistisch geprägten Bewußtseins im Sinne einer einzigen Partei. Anderersetis muß hier auch festgehalten werden, daß immerhin viele DDR-Bürger überzeugte Atheisten waren und für sich in Anspruch nahmen, die einzig richtige, weil wissenschaftlich begründete Weltanschauung zu haben. Ganz sicher hängt mit diesen tiefsitzenden Unsicherheiten in der Bevölkerung auch das ständige Ringen um das für das jeweilige Bundesland geeignetste Konzept zur Unterrichtsorganisa-

30

tion der Fächer Religion/Ethik zusammen.

Daß die Entwicklung der religiös-ethisch ausgerichteten Seite des Menschseins in den beiden neuen Fächern gerade auch kritisches Potential zur Bewältigung gesellschaftlicher Prozesse in sich birgt, wird erst ansatzweise erfaßt, desgleichen. daß dies in einem freiheitlich-demokratisch verfaßten Staat nur auf der Basis eines Pluralismus erst sichernden weltanschaulich vorhandenen Wertekonzepts möglich wird. Die an die Wertordnung des Grundgesetzes gebundene weltanschaulich neutrale, aber nicht wertneutrale Institution Schule ist dabei inhaltlich an die Vermittlung von Würde und Freiheit des einzelnen Menschen gebunden, Werte, die in eine atheistisch ausgerichtete Gesellschaft verschüttet wurden, die aber abendländisch-christlich geprägt, also religiös verankert sind. Gerade in einer von Orientierungskrisen geprägten Region, angesichts von zunehmender Gewaltbereitschaft, ausländerfeindlich radikalen Tendenzen, vordergründigen Konsumzwängen und vermehrten Sektenzulauf, stellt der Unterricht in Religion/Ethik ein unverzichtbares Angebot dar, nicht zuletzt auch glaubwürdig vorgelebte Standpunkte sichtbar werden zu lassen. Der Wunsch und die Notwendigkeit hier entscheidungsfähig zu machen, wurde in Gesprächen mit Schulleiter, Kollegen und Eltern des öfteren von sich aus thematisiert. Dies gilt allerdings, aus meiner Sicht, gerade auch für die vielfältigen Formen verkappter Alltagsreligionen, die als solche bewußt zu machen sind. Im Blick auf die zahlreichen Substrate einer jahrhundertelangen christlichen Kultur in den neuen alten Bundesländern erscheint eine Information über das im wahren Sinne des Wortes Naheliegende allerdings primär mehr als geboten - eine Information und Auseinandersetzung mit dem uns eigenen christlich geprägten, in wenigen Jahrzehnten abgedrängten "kulturellen Erbe" und prinzipiell mit dem, was die Menschheit als solche gemeint hat und noch meint, wenn sie religiöse Vorstellungen entwickelt und sich entsprechend betätigt (hat).

Umso enttäuschter erleben Kollegen, die eine 3jährige Zusatzausbildung in Religion oder Ethik (neben ihrer lediglich um 2 Stunden reduzierten Unterrichtstätigkeit!) absolviert haben, die Tatsache, daß sie aus Rücksicht auf bestehende Versorgungslücken in anderen Fächern in den neuen Bereichen nur sehr spärlich eingesetzt werden und dadurch mangels parallel zu organisierender Unterrichtsangebote auch das jeweils andere Fach stagniert. Die wenigen personellen Möglichkeiten werden hier aufgrund versteckter Reserven nicht voll ausgeschöpft.

Das zögerliche Voranbringen der beiden neuen Fächer ist aber auch damit verbunden, daß für Sachsen-Anhalt bislang erst provisorische, also noch keine allgemein verbindlichen Rahmenpläne bestehen. Ich habe hier, zusammen mit Kollegen des PTI Naumburg, einen persönlichen Beitrag leisten können: die Rahmenrichtlinien für Kl. 5/6 wurden von uns in so mancher Wochenendsitzung erstellt eine Arbeit, die uns alle ganz neu gefordert und bereichert hat. Ähnliches gilt für die Sitzungen der EPAS-Kommission, in der es um die Formulierung einer für Sachsen-Anhalt modifizierten Form der abiturbezogenen Anforderungen im Fach Religion ging. – solche inzwischen für den Unterricht an den zahlreichen Schulen in freier Trägerschaft durchaus relevant, weil Religionsunterricht hier schon regelmäßig und durchgehend in den schon bestehenden Klassenstufen erteilt wird.

3) Unter der Diktatur des sozialistischen Staats hat sich die DDR-Kirche von einer Minderheitenkirche Volkskirche zur entwickelt, so daß sich die Grundsatzfrage stellt, ob sich ein konfessioneller Religionsunterricht im Blick auf die Mitgliederzahlen in den östlichen Bundesländern überhaupt legitimieren läßt. möchte ich aus meiner Erfharung vor Ort nur so viel bemerken: die Schülerzusammensetzung auch in meinem Unterricht zeigte, daß gerade auch die der Kirche nicht angehörenden Eltern durchaus mehr Interesse an einer religiösen Bildung ihrer Kinder haben als Statistiken über Kirchenzugehörigkeit dies ausweisen. In diesem Zusammenhang muß man sich auch bewußt machen, daß die Minderheitensituation der Kirche im wesentlichen eine Folge von mindestens 40 Jahren aufgezwungener Diktatur ist und über die eigentliche religiöse Befindlichkeit der

Schönberger Hefte 2/95 31

Menschen, die sich unter Druck von der Kirche gelöst haben bzw. nie einen Kontakt zu ihr hatten, noch gar nichts aussagt. Das zeigten mir auch viele neugierige, positiv aufgeschlossene Fragen von Kollegen zum Inhalt und zur Konzeption des unbekannten Fachs, Gespräche, die sich immer wieder unverhofft bei interessierter Wahrnehmung von Unterrichtsmaterial am Kopierer ergaben.

#### MUTMACHENDE ERFAHRUNGEN

So wenig selbstverständlich der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule in den neuen Bundesländern also ist, als so notwendig und sinnerfüllt habe ich ihn, gerade auch in seiner hier völlig anderen Qualität, als ganz neues Unterrichtsfach, erlebt. Eine Fülle ganz neuer Erfahrungen auch für mich, in einer schulischen und gesamtgesellschaftlichen Aufbruchsituation Religion zu unterrichten, noch für wenige Schüler, in ganzen 3 Wochenstunden!

Beeindruckend wirkte auf mich zunächst die Tatsache, daß die Schüler bereit waren, die Unannehmlichkeiten der organisatorisch bedingten Nachteile ein Schuljahr lang auf sich zu nehmen, auch einschließlich des Risikos, von nicht teilnehmenden Schülern, die nach Hause gingen, belächelt zu werden. Die äußerst heterogene Zusammensetzung der beiden Gruppen – intensiv Christenlehre-geprägte Kinder neben Schülern, die mit religiöser Tradition niemals konfrontiert worden waren - stellte sich nicht als Nachteil heraus, im Gegenteil: es ergaben sich ständig Situationen, die im beiderseitigen Sinne fruchtbar gemacht werden konnten, insofern als die allzu "glatten", dogmatisch klingenden Beiträge von Mitschülern hinterfragt wurden bzw. Informationen von den anderen Schülern gebracht oder christlicher Lebensvollzug und Glaube von ihnen oft sehr überzeugend erläutert werden konnte, – ein positives Ergebnis der in bewußt kirchlich gebundenen Familien erfolgten religiösen Sozialisation. Mutiges Bekennen ihrer Glaubensüberzeugungen hatten die entsprechenden Schüler ganz offensichtlich an ihren Eltern vorbildhaft erlebt.

Weiterhin war es interessant zu erfahren, in welcher Weise die Offenheit der neuen Unterrichtssituation von den beiden Schülergruppen erlebt und genutzt wurde. Die Erwartungshaltung aller Schüler/innen war groß, nicht nur hinsichtlich der vielen, einigen Beteiligten gänzlich unbekannten Sachfelder, sondern vor allem auch in bezug auf die vielen existentiellen Fragen zum Verhalten, zum Sinn eines auch für sie neuen Lebens-(abschnitts) überhaupt. Eine im Vergleich zu hiesigen Verhältnissen intime Unterrichtssituation mit 10-15 Schülern machte zuweilen eine Dichte des Unterrichts möglich, wie ich sie selten erlebt habe. So gerieten ganz besonders oft die Einzelstunden in Klasse 7 zu wahren Sternstunden, denn in dieser einen Wochenstunde, an der sämtliche Schüler teilnahmen, die ich auch in Französisch unterrichtete, konnte es nicht um programmgemäßes Gestalten von Unterrichtseinheiten (im Sinne eines etablierten Unterrichtsfachs) gehen, sondern um ein möglichst von Stunde zu Stunde neu zu weckendes Bewußtwerden von Fragen der Lebensbewältigung im weiten unterrichtsrelevanten Sinn.

Es ging also in diesen Stunden um ganz konkrete, sehr ursprünglich persönliche Auseinandersetzungen mit Lebensfragen, die Schüler dieser Jahrgangsstufe umtreiben. Dabei standen zunächst die vielfältigen Konflikte in der Familie wunschgemäß im Vordergrund: zerrissene Familienstrukturen durch massenweises Abwandern auch einzelner Elternteile nach den Wende bewegten einige Schüler zum Nachdenken darüber, wie sie ihre neue Rolle in der unvollständig gewordenen Familie bewältigen und gestalten könnten, andere fragten nach ganz konkreten Verhaltensmustern zur Überwindung der Trennungssituation von Vater oder Mutter oder nach Hilfen, neue Partner besser akzeptieren zu lernen. Die Enge der Wohnsituation und die im Vergleich zur alten Bundesrepublik erschütternd wenigen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung mit anderen Jugendlichen boten weiteren Stoff. Intensiv diskutiert wurde auch die Frage, inwieweit Arbeit und Leistung, konkret auch die persönliche Leistungsfähigkeit in der Schule relevant sind für den Selbstwert und den eigenen Lebensentwurf überhaupt. Fragestellungen, die nicht nur Schönebecker Jugendlichen an-

gesichts einer Arbeitslosigkeit von 25% am Ort bewegen! Um diese beiden Themenkreise herum bewegten sich übrigens auch fast alle Gespräche, die ich im Rahmen von lebhaft genutzten Elternsprechstunden erlebt habe. Weiterhin sprachen wir von der Zukunft der Umwelt, ein in den neuen Bundesländern wahrhaft naheliegendes Thema! Dürfen wir alles tun, was uns (jetzt!) möglich ist, zum Beispiel auch unsere Meinung in der Weise äußern. wie viele das auf den mit links- und rechtsradikalen Parolen bekritzelten Haus- und Garagenfronten gegenüber der Schule getan haben? Für meine Belange mußte es in diesem Unterricht immer darum gehen, Fragehaltung zu entwikkeln, Spannungsreiches oft nur mitauszuhalten, zaghaft zu konfrontieren mit christlicher Überzeugung und Lebenshaltung.

Die Schüler/innen der 6. Klasse zeigten – nach einer öffnenden Unterrichtseinheit "Ich möchte, daß einer mit mir geht – wem kann ich glauben?" – entwicklungsbedingt im ganzen mehr Interesse an Sachthemen. Vergleichendes Unterrichtsmaterial zu verschiedenen, gegensätzlichen Verhaltensweisen in alltäglich erlebbaren Schlüsselsituationen führte die Schüler dieses Alters zu eigenen Fragestellungen (Verhalten angesichts der Notlage eines Unfallopfers: eigene Wünsche zurückstellen oder an sich selber denken? Reaktion auf erlittenes Unrecht: Rache üben oder vergeben?...).

Die Auswertung der Schülererfahrungen führte dann zu einer für die meisten Anwesenden allerersten Konfrontation mit dem Vorbild Jesu, seiner Gestalt und Bedeutung. Das Lesen ausgewählter Perikopen des Neuen Testamentes führte uns zur Beschäftigung mit dem Thema Gott, ebenfalls ein in dieser Gruppe, wie übrigens auch in Klasse 7, für viele nie begangenes Neuland. Die Art der Behandlung dieses Problems sollte für einige Schüler insofern eine Schlüsselposition für ihr weiteres Engagement im Unterricht einnehmen, als sie wohl ganz unverhofftermaßen die Erfahrung machten, daß die von ihnen mutig eingestandene Verlegenheit diesem Vorstellungsbereich gegenüber positiv angenommen und für den Fortgang der Behandlung des Themas fruchtbar gemacht wurde.

Unerwarteten Anklang fand dann übrigens eine aus dem Unterricht hervorgegangene, in der Vorweihnachtszeit realisierte Idee, eine Ausstellung verschiedenster Bibelausgaben für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu organisieren. Dabei haben sich auch Schüler/innen, die am Unterricht nicht interessiert waren, zur Tat bewegen lassen.

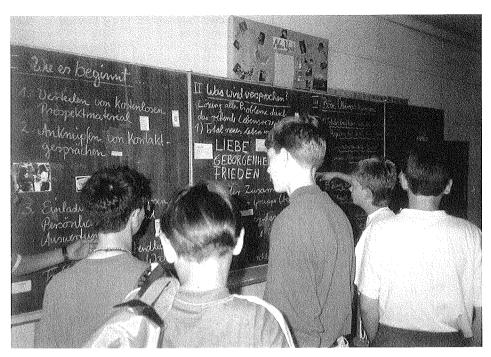
Sowohl in Klasse 6 als auch in Klasse 7 wurde nach dem Verständnis "des" Schöpfungs-"berichts" gefragt, und diese thematische Einheit verlief fast gar nicht anders als in der Weise, wie sie mir von meinem Unterricht her üblicherweise vertraut ist. Große Differenzen allerdings zeigten sich bei der Bewältigung des Themas Symbole in der Weihnachtszeit: hier wurde ein Traditionsabbruch spürbar, der den vielzitierten der Altbundesländer um ein Vielfaches übertrifft! Dies gilt auch für meine zaghaften Versuche, die Bedeutung der Haupt-Feste im Kirchenjahr wenigstens in Ansätzen zu vermitteln.

Viel Freude bereitete beiden Gruppen das Singen von modernen geistlichen Liedern, vor alem auch von Taizé-Liedern, und hier wurde ein Stück geistliches Erleben im Unterricht möglich.

Daß auch im zweistündigen Unterricht der Klasse 6 in relativ kurzen Einheiten gearbeitet wurde, ohne Leistungsüberprüfung, aber mit (sehr) gut bescheinigten Unterrichtserfolg am Ende des Schuljahres, verstand sich von selbst.

Interessantes erlebte ich im Zusammenhang mit Vertretungsstunden, die ich, bei inhaltlicher Vorgabe des fachgebundenen Stoffs (!) mit mehr oder weniger deutlicher, quasi theologischer Thematik, gehalten habe. Lessings "Ringparabel" beispielsweise versetzte uns im Deutsch-Unterricht der 10. Klasse in ein lebendige, aber letzten Endes doch recht einspurige Diskussion darüber, wie aktuell Lessings Botschaft im Blick auf die (untergegangene?) Religion oder auch (die den meisten suspekt gewordene marxistische) Weltanschauung noch ist. An dieser Stelle waren Defizite zur religiösen Bildung eklatant, und auch die Kollegen, die in den wenigsten Fällen noch mit religiöser Tradition und Information darüber konfrontiert worden waren, sprachen hier von einer großen Verlegenheit, die sie selbst im

33



Projekt "Jugendsekten": Dukumentation an der Tafel

Deutschunterricht besonders immer wieder spürten.

Eine in Klasse 5 lebendig verlaufene Stunde über den Adventskalender und den Sinn des Schenkens in der Vorweihnachtszeit wurde nachträglich telefonisch bei der Schulleitung als unzulässige Grenzüberschreitung meinerseits moniert: "Wir sind Atheisten!" Demgegenüber ging eine Stunde in der 6. Klasse zum Thema Umgang mit Tieren als achtenswerten Mitgeschöpfen anstandslos durch, nachdem ich dieses Mal darauf geachtet hatte, daß der Titel des Vorlesebuchs Religion nicht sichtbar wurde.

Eine mit dieser letzten Erfahrung verbundene Kuriosität bedeutete der konkrete Verlauf meines Beitrags zur Projektwoche in den letzten Schultagen vor den Sommerferien. An dem ursprünglich für ältere Schüler gedachten Angebot zu dem in den neuen Bundesländern sehr relevanten Thema "Jugendsekten" nahmen – auf dringenden Wunsch der betroffenden Schüler überwiegend 6- bzw. 7-Klässler teil, ein Tatbestand, der sich auch aus

einem Defizit von Projekten für niedrigere Klassenstufen ergeben hatte. Mein anfängliches Befremden wich bei der Sondierung der Schülererwartungen, erst recht bei der Realisierung des Unternehmens: die jüngeren Schüler waren sowohl bei der Erarbeitung der verschiedenen Problemfelder (mit Schwerpunkt eigene Sehnsüchte, Erwartungen an Gruppe, Rolle der Religion im Leben von Jugendlichen), bei Information über die Teils "exotisch" empfundenen Sachverhalte zu gängigen, in der Region aktiven Sekten und den "bösen Überraschungen" für erfolgreich Angeworbene als auch bei der Erläuterung der Ergebnisse am Demonstrationstag die allereifrigsten – eine Tatsache, die auch Kollegen frappierte und für die Thematik zu interessieren vermochte!

#### EIN JAHR DANACH

Inzwischen, nach Rückkehr an mein Stamm-Gymnasium in Worms, habe ich in Erfahrung gebracht, daß der von mir in

Klasse 6 und 7 begonnene Religionsunterricht nicht fortgeführt werden konnte, obwohl meine Kollegin die Lehrbefähigung für ev. Religion zum Schuljahresbeginn erworben hat. Die Unterrichtsversorgung in ihrem 2. Fach Englisch wurde vom Kultusministerium auch hier wieder als dringlicher eingestuft, eine teils verständliche, teils aber auch unverständliches Ergebnis, das von der Schulleitung und den Betroffenen bedauert wird. Ich würde hierzu von meiner Seite aus anmerken wollen, daß es im Sinn einer sicherlich gemeinsamen Sache wäre, wenn das enorme Defizit an Kollegen nicht nur in den Fächern ev. Religion/Ethik, sondern auch in den neuen Sprachen, Latein und Sozialkunde/Gemeinschaftskunde für die neuen Bundesländer von den verantwortlichen Behörden überhaupt einmal ins Bewußtsein der hiesigen Lehrerschaft gerückt bzw. angemahnt würde. Nur so könnte die dringend notwendige Chancengleichheit für die dortigen Schüler an gravierenden Stellen verbessert werden. Allerdings wären besonders junge Kollegen für einen längeren zeitlichen Einsatz in den östlichen Regionen unseres Landes verständlicherweise nur unter der Voraussetzung zu gewinnen, wenn sie finanziell nicht Einbußen oder andere juristische Unwägbarkeiten in Kauf nehmen müßten, wie in meinem besonderen Falle geschehen. Daß solche Kollegen zum Aufbruch bereit sind, zeigt ein gewisser Zulauf an die relativ zahlreichen Schulen in freier Trägerschaft, die bessere Besoldungsbedingungen vorweisen und hinsichtlich der Lehrerversorgung und entsprechender Unterrichtsangebote wesentlich anders dastehen als die staatlichen Schulen.

Symptomatisch für die Schwierigkeiten und Probleme, die sich mit dem Aufbau des neuen Schulsystems in Sachsen-Anhalt ergeben, sind auch immer wieder die in die Diskussion gebrachten Überlegungen zur Modifizierung der gerade erst ins Leben gebrachten "neuen" Schule – die anvisierten Neuerungen werden von den betroffenen Kollegen als stark verunsichernd empfunden, zumal ein neues Konzept sich in ganzen 4 Jahren nicht bewähren kann, was nicht ausschließt, daß im Blick auf diese Fragen, die ja auch stark mit der täglich zu realisierenden Unterrichtsarbeit verbunden sind, keine lebhaft bewegten Gespräche stattfinden. Vor dem Hintergrund dieser Phänomene bedrükkend wirkt auf die Betroffenen auch eine inzwischen für Sachsen-Anhalt vorliegende Koalitionsvereinbarung zu einem Modellversuch mit einem einzigen, für alle Schüler/innen obligatorischen Pflichtfach "Ethik/Religion" ab dem Schuljahr 1996/97, das auch angesichts der beabsichtigten Überbrückungsfunktion konzeptionell fragwürdig erscheint und nicht zuletzt eine Reihe verfassungsrechtlicher Fragen aufwirft.

Ganze 3 Stunden Religion, neben 22 Stunden Französisch ein Schuljahr lang, an einem Gymnasium in Sachsen-Anhalt, eine sicher schmale Basis für dennoch hochinteressante, persönlich sehr bereichernde Erfahrungen, auch für die wieder neu gewonnene Einsicht, daß ein verfassungsrechtlich geschütztes, etabliertes und gut organisiertes Unterrichtsfach Religion an den staatlichen Schule alles andere als selbstverständlich ist und für alle Beteiligten Chancen eröffnet, die erst in Konfrontation mit den Ergebnissen einer über 40 Jahre systematisch entkirchlichten und religiös entwurzelten Gesellschaft und Schule offenkundig werden. Das mir von einer Schülerin zugesprochene Prädikat "Wossi" geworden zu sein, spricht für eine Fülle guter Erfahrungen, die nicht nur gemeinsames Erleben im Unterricht, sondern auch und vor allem menschliche Begegnung im täglichen Lebensvollzug mit sich bringen kann.

Schönberger Hefte 2/95 35

# BERATUNGSTAGE 15. – 17. AUGUST 1995 Handlungsorientierter Religionsunterricht

#### Dienstag, 15.08.1995

10.15 Uhr Grundsätzliche Überlegungen

und praktische Beispiele (Ludwig Becker)

15.00 Uhr WORKSHOPS

 ★
 Baumgeschichten
 (Brigitte Bill)

 ★
 Visionen vom Ende der Zeit
 (Manfred Kopp)

 ★
 Wasser
 (Dagmar Winter)

#### Mittwoch, 16.08.1995

#### 10.15 Uhr WORKSHOPS

❖ Visionen vom Ende der Zeit (Manfred Kopp)
 ❖ Afrika erfahren (Klaus Rosenstock)
 ❖ Baumgeschichten (Brigitte Bill)

#### 15.00 Uhr WORKSHOPS

★ Wasser(Dagmar Winter)★ Afrika erfahren(Klaus Rosenstock)

Das Basler Modell Video und Diskussion (Walter Gerhardt)

#### Donnerstag, 17.08.1995

#### 10.15 Uhr Identität und Verständigung

Die neue Denkschrift der EKD

zum evang. Religionsunterricht (OKR Hans Jung)

#### Täglich werden angeboten:

- \* 9.15 Uhr Neue Medien aus der Ton- und Bildstelle
- \* 12.15 Uhr Andacht im Kirchraum
- ❖ 12.45 Uhr Mittagessen in der Villa
- 14.00 Uhr Offenes Singen im Foyer

#### außerdem ganztägig

- \* Möglichkeiten zur Einzelberatung
- \* Besuch von Bibliothek und Mediothek
- Stand des Amtes für Mission und Ökumene
- \* Ausstellung und Verkauf der Buchhandlung der Stadtmission Darmstadt

### FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN (Juni bis Oktober 1995) des Religionspädagogischen Studienzentrums Schönberg

#### JUNI

26. – 28. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Primarstufe

Thema: "Vom Umgang mit Bildern in der "Bibel für junge Leute"

Das didaktische Potential moderner bildender Kunst wird im RU viel zu wenig wahrgenommen. Die "Bibel für junge Leute" in ihrem Wechselspiel von Text und Bild kann dazu Anregungen geben und ein Experimentierfeld sein.

Leitung: Dr. Gerhard Brockmann / Hans Heller

26. - 29. Fortbildungstagung für Pfarrer/innen im Gestellungsvertrag

Leitung: Manfred Kopp/Dr. Gerhard Brockmann

#### JULI

08. - 12. Fortbildungs- und Ferientagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen --

schulartübergreifend

Thema: "Der Mose in mir"

Mose hat viele Gesichter – in den Mosegeschichten stecken menschliche Grundsituationen, die wir in bezug auf ihre theologischen und anthropologischen Ausdeutungen auf uns wirken

lassen wollen. Die Zugänge dazu sollen uns psychodramatische Methoden eröffnen.

Leitung: Dr. Ernst-August Küchler/Jutta Emde

#### AUGUST

15. – 17. Fortbildungsveranstaltung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen aller Schularten: BERATUNGSTAGE zum SCHULJAHRESBEGINN

Thema: "Handlungsorientierter Religionsunterricht"

Leitung: Die Dozentinnen und Dozenten des RPZ Schönberg

sowie die Studienleiterin und die Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes

28. - 29. Projektgruppe "Handlungsorlentierter RU in der Sek I"

(Geschlossener Kreis) Leitung: Walter Gerhardt

30.08. Konferenz der Fachleiter/innen und Kontaktlehrer/innen

-01.09. für das Fach Ev. Religion an Gesamtschulen

Leitung: Walter Gerhardt / Thomas Bruinier

#### SEPTEMBER

05. – 08. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen – alle Sonderschularten

Thema: "Mit Grenzen umgehen können"

Lehrer/innen stoßen in ihrem beruflichen Alltag immer wieder an Grenzen und Begrenztheiten verschiedener Art. Zugleich erleben sie, daß es immer schwieriger wird. Schülerinnen und

Schülern Grenzen zu setzen und deren Einhalten durchzusetzen.

Leitung: Anita Müller-Friese

08. - 09. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Beruflichen Schulen

nema: Theologischer Samstag:

"Power – Vom Einschalten und Ausschalten der Denkmaschine"

Leitung: Manfred Kopp / Dr. Andreas Eitz

11.-13. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Hauptschulen

hema: "Haste mal'ne Mark?"

Vom Kapital, von Soll und Haben sowohl im realen wie im übertragenen Sinn handelt dieses Seminar für Unterrichtsmaterialien im Religionsunterricht mit Hauptschülerinnen und Haupt-

schülern.

Leitung: Manfred Kopp

Schönberger Hefte – Postvertriebsstück D 7421 F – Gebühr bezahlt

Abs.: Spener Verlagsbuchhandlung GmbH Postfach 100747 – 60007 Frankfurt/Main

#### noch SEPTEMBER

13. – 14. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen – schulartübergreifend Thema: "Viva la musica!"

"Viva la musica!" Zugänge zu moderner Musik

Leitung: Dr. Ernst-August Küchler / Irmintraud Eckard / Eugen Eckert

18.-21. Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Gemeindepädagog/innen sowie Haupt- und Ehrenamtliche im KU (Beruf + Bildung, D 12)

Thema: "Wer sind sie, die Konfirmandinnen und Konfirmanden?"

Lebenswelt – religiöse Entwicklung – Konsequenzen für den Unterricht

Leitung: Angelika Detrez

26. – 27. Projektgruppe "Materialien für offenen Unterricht an Grund- und Sonderschulen"

(Geschlossener Kreis)

Leitung: Anita Müller-Friese

29. - 30. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen

in der Eingangs- und Primarstufe

Thema: Biblische Texte zum Sprechen bringen: "Den Sprachlosen eine Stimme geben" oder

"Die biblische Urgeschichte aus der Perspektive der Tiere lesen"

"Sicher ist es jetzt an der Zeit, daß wir die Bibel aus der Perspektive der Vögel, des Wassers, der Luft, der Bäume und der Berge, die in unserer Zeit die Ärmsten der Armen auf der Erde darstellen, neu lesen müssen." (Chung Hyun Kyung)

Leitung: Walter Gerhardt / Hans Heller

#### OKTOBER

02. – 06. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen – schulartübergreifend (Beruf + Bildung, C 36)

Thema: "Die Entwicklung des Judentums zwischen dem babylonischen Exil und der Zeit Jesu"

Leitung: Prof. Dr. Eckhard von Nordheim

\*\*) Anmeldungen sind bitte direkt an die Kirchenverwaltung der EKHN in Darmstadt, Referat Personalförderung, zu richten!

04.-06. Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Sekundarstufe II

Thema: "Werte und Normen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II"

Leitung: Dr. Gerhard Brockmann

Anfragen und Anmeldungen (außer \*\*) sind an das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 61476 Kronberg/Ts., zu richten. Anmeldebestätigungen werden nicht mehr verschickt. Ihre Anmeldung gilt als angenommen, sofern Sie von uns keine gegenteilige Nachricht erhalten. Einige Tage vor Tagungsbeginn senden wir Ihnen in der Regel ein ausführliches Programm zu.

\*\*) Anmeldungen von Lehrer/innen für HILF-Lehrgänge sind bitte direkt an das Hessische Institut für Lehrer-fortbildung / HILF, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fuldatal zu richten. Pfarrer/innen melden sich bitte auf dem üblichen Dienstweg in Darmstadt an.

Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Lehrer/innen und Pfarrer/innen aus anderen Schularten, Schulstufen und/oder Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Telefonnummer: 06173-9265-0

Durchwahl TAGUNGSORGANISATION: 06173-9265-135

Telefax: 06173-9265-190